Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570415
Centre d'intérêt: 755

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation. Comité sur l'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires.

L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation, [Comité sur l'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires]. -- [Québec] : Le Conseil, 1984.
33 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 50-337. Bibliogr.: p. 31-21.

ISBN 2-550-07758-X

Descripteur(s): *Langue seconde *Français (Langue) *Anglais (Langue) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

A la suite d'observations qui lui sont venues du public concernant l'organisation actuelle de l'enseignement des langues secondes, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi d'examiner la question en se plaçant sous l'angle de l'efficacité. L'enseignement des langues secondes atteint-il ses objectifs déclarés? Y a-t-il des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer cet enseignement? Y a-t-il aussi des volontés à raviver en cette matière?

Pour s'enquérir de l'état de la situation, le Conseil a formé un comité spécial. Ce comité a rencontré des représentants de fédérations de parents et d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de professeurs d'universités. Il s'est également rendu dans quelques écoles pour voir de plus près les conditions de l'enseignement. Le Conseil a aussi commandé un sondage, qui fut effectué par le centre de sondage de l'Université de Montréal, en février et mars 1984, auprès de 167 responsables de l'enseignement de l'anglais langue seconde, dans les commissions scolaires. Le même questionnaire a été rempli et commenté, au cours d'une rencontre, par les responsables du français langue seconde dans sept commissions scolaires regroupant 80% des élèves anglophones du Québec.

Le Conseil traite séparément de l'anglais et du français langues secondes: cela lui a paru exigé par le contexte socioculturel dans lequel se situe chacun de ces enseignements et par les impératifs pédagogiques propres qui en découlent. Un premier chapitre traite d'ailleurs explicitement de ces considérations et établit les assises des deux chapitres à caractère monographique qui étudient ensuite les questions propres à l'enseignement de l'anglais langue seconde et du français langue seconde. Par delà leur caractère forcément fragmenté, les recommandations soulignent la nécessité d'une relance significative de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes.

Type de document: m

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Avis au ministre de l'Éducation

novembre 1984

Québec

EDUQ 8570415

Comité sur l'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires

Président

Lucien ROSSAERT,
Vice-président
Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Jan Édith LANGELIER, enseignante (spécialiste)
Commission de l'enseignement primaire

Benoît BEHNAN, conseiller pédagogique
Commission de l'enseignement secondaire

Roland PARENTEAU, professeur
Commission de l'enseignement supérieur

Secrétaire du Comité
Bernard AUDET

Avis adopté à la 304e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 1er novembre 1984

ISBN 2-550-07758-X
Dépôt légal : quatrième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

			Pages
Introduction			1
Chapitre I	**Les paramètres socioculturels et pédagogiques de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes**		3
	1.1	Des paramètres socioculturels	3
	1.1.1	Le français, langue nationale du Québec	3
	1.1.2	L'anglais, langue seconde de première importance	4
	1.1.3	Le français, langue minoritaire en Amérique du Nord	5
	1.1.4	Le cadre législatif et réglementaire québécois en matière linguistique	5
	1.1.5	Des attentes claires pour un enseignement efficace de l'anglais et du français langues secondes	6
	1.1.6	La maîtrise des langues, un atout individuel et collectif de grande importance	7
	1.2	Des paramètres pédagogiques	8
	1.2.1	L'enseignement des langues secondes et l'enseignement de la langue maternelle	8
	1.2.2	L'école, un lieu important, mais non unique, de l'apprentissage efficace d'une langue seconde	9
	1.2.2.1	Les médias et le milieu de vie	9
	1.2.2.2	Le rôle des parents et de l'entourage immédiat	10
	1.2.3	La compétence des enseignants, un facteur clef	11
	1.2.4	L'organisation et l'environnement pédagogiques, des facteurs souvent déterminants	12

Chapitre II L'enseignement de l'anglais langue seconde 15

2.1 Le cadre organisationnel de l'enseignement 15
2.1.1 Les régimes pédagogiques 15
2.1.2 Les programmes 15
2.1.3 Les modalités de l'enseignement 17
2.2 L'innovation et l'expérimentation 18
2.3 Les enseignants 20
2.4 L'encadrement 22
2.5 Le matériel didactique 22

Chapitre III L'enseignement du français langue seconde 23

3.1 Le cadre organisationnel de l'enseignement 23
3.1.1 Les régimes pédagogiques 23
3.1.2 Les programmes 23
3.2 Les modalités de l'enseignement 24
3.3 Les pratiques d'immersion 24
3.4 Les enseignants 26
3.5 Le matériel didactique et les moyens d'apprentissage 27

Conclusion 29

Bibliographie 31

Consultations du comité 33

L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires.

Avis adopté à la 304e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 1er novembre 1984.

Introduction

Le français et l'anglais, enseignés comme langues maternelles au Québec, sont aussi objet d'enseignement comme langues secondes. Alors que, dans le cas de la langue maternelle, l'école se trouve le plus souvent dans la même aire d'influence naturelle que le milieu social immédiat et la famille, lorsqu'il s'agit de la langue seconde, elle supplée pour ce que ni le milieu social ni la famille ne sont généralement en mesure de donner, à savoir des occasions d'apprentissage par la communication courante. Elle doit alors déployer des efforts spéciaux, à l'intérieur d'un cadre pédagogique qui ne réunit pas toujours nécessairement toutes les conditions propres à assurer l'atteinte des objectifs fixés par les programmes.

C'est sous cet angle de l'efficacité que le Conseil supérieur de l'éducation a résolu d'examiner la situation de l'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires du Québec. L'enseignement des langues secondes atteint-il ses objectifs déclarés? Y a-t-il des moyens à mettre en œuvre pour améliorer ces enseignements? Y a-t-il aussi des volontés à raviver en cette matière?

Le Conseil a décidé de traiter cette question à la suite d'observations qui lui sont venues du public concernant l'organisation actuelle de l'enseignement des langues secondes, surtout en ce qui touche l'anglais langue seconde. On en trouve une expression particulièrement éloquente dans la lettre qu'un comité de parents d'une commission scolaire régionale a adressée à la Fédération des comités de parents de la province de Québec[1] et que celle-ci a fait parvenir au Conseil. Il en ressort que, au moment même où les nouveaux programmes redonnent de l'espoir pour un meilleur apprentissage de la langue seconde, on constaterait des failles importantes qui risquent de compromettre le succès escompté.

Pour s'enquérir de l'état de la situation, le Conseil a formé un comité spécial. Ce comité a rencontré des représentants de fédérations de parents et d'enseignants, des conseillers pédagogiques ainsi que des professeurs d'université. Il s'est également rendu dans quelques écoles pour voir de plus près les conditions de l'enseignement.

Le Conseil a aussi commandé un sondage, qui fut effectué par le Centre de sondage de l'Université de Montréal, en février et mars 1984, auprès de 167 responsables de l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les commissions scolaires, soit 95 au primaire et 72 au secondaire. Toutes ces personnes ont répondu aux questions, lesquelles portaient sur le début de l'enseignement de l'anglais, les projets spéciaux, le personnel d'enseignement et sa formation, le nombre d'élèves par classe, le temps consacré à cet enseignement, l'encadrement des enseignants, les locaux, l'implantation et l'application du nouveau programme, le matériel didactique. Le même questionnaire a été rempli et commenté, au cours d'une rencontre, par les responsables du français langue seconde dans sept commissions scolaires regroupant 80 % des élèves anglophones du Québec.

Le Conseil n'a pas étudié de manière spécifique la situation des allophones inscrits à l'école française. On sait que, dans certains cas, leur nombre relatif est tel que l'effet d'immersion risque d'être compromis. On sait aussi que, même lorsque ce problème ne se pose pas, des difficultés spéciales surgissent de ce que le français y est enseigné comme langue maternelle et l'anglais comme langue seconde, ce qui ne correspond pas à la réalité vécue par les enfants. Cette question exigerait à elle seule une étude. Bien que conscient de cette dimension de la réalité, le Conseil ne l'a pas retenue comme objet spécifique de sa réflexion.

1. Comité de parents de la C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes, Lettre à la Fédération des comités de parents de la province de Québec, le 1er mars 1983.

Dans cet avis, le Conseil traite séparément de l'anglais et du français langues secondes; cela lui a paru exigé par le contexte socioculturel dans lequel se situe chacun de ces enseignants et par les impératifs pédagogiques propres qui en découlent. Un premier chapitre traite d'ailleurs explicitement de ces considérations pour ainsi dire préalables et établit les assises des deux chapitres à caractère monographique qui étudient ensuite les questions propres à l'enseignement de l'anglais langue seconde (chapitre deuxième) et à celui du français langue seconde (chapitre troisième).

Chapitre I

Les paramètres socioculturels et pédagogiques de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes

L'enseignement des langues — des langues maternelles aussi bien que des langues secondes, d'ailleurs — ne peut guère être valablement abordé sous un angle exclusivement ou trop étroitement didactique. L'efficacité de l'enseignement proprement dit, la qualité du climat de la classe ou même la qualité de la relation pédagogique ne peuvent guère être étudiées sans référence à l'environnement socioculturel dans lequel une langue sert ou ne sert pas d'instrument de communication et de véhicule de la pensée. Aussi est-il nécessaire, avant de formuler quelque proposition relative aux aspects proprement didactiques et organisationnels de l'enseignement des langues secondes, de situer cet enseignement par rapport à des paramètres plus larges qui peuvent seuls en fonder et en déterminer le cadre d'analyse et les conclusions. En fait, il s'agit, dès le point de départ, de rappeler certaines dimensions essentielles de la situation linguistique québécoise et les conséquences qui en découlent pour toute approche de l'enseignement des langues.

1.1 Des paramètres socioculturels

Il y a d'abord des paramètres socioculturels, qui font de la situation linguistique du Québec un cas original à maints égards et dont il doit être tenu compte dans toute recherche de solution. Ces paramètres sont tantôt de l'ordre des faits et de l'histoire, tantôt de l'ordre des phénomènes culturels, tantôt d'ordre législatif, tantôt de l'ordre des valeurs et des tendances sociales. Considérés comme éléments d'un ensemble socioculturel cohérent, ils obligent à ne pas traiter de manière univoque ce qui concerne spécifiquement l'anglais ou le français langues secondes. Les deux langues évoluent, au Québec, dans une dynamique qui interdit tout parallélisme simpliste.

1.1.1 Le français, langue nationale du Québec

Au Québec, depuis les origines, c'est-à-dire depuis la mise en place du premier établissement permanent en 1608, la langue française et des institutions de caractère français se sont développées et perpétuées jusqu'à nos jours. Tant et si bien que, après un cheminement aux phases souvent difficiles, après des luttes et des tiraillements souvent pénibles, la langue française est devenue la langue commune de la majorité des Québécois. Le français est la langue de l'État et des institutions, celle des services publics, du travail, de l'enseignement pour la grande majorité. Au Québec, comme on le dit couramment et en une formule riche de sens, les choses se passent en français. Le Québec a un visage français.

Cela est, bien sûr, du domaine des faits. Mais cela traduit aussi une volonté collective remarquablement constante, silencieuse bien souvent, indulgente à ses heures, courroucée quand elle se sent menacée, que peu d'intervenants ou d'acteurs sociaux importants songeraient actuellement à remettre fondamentalement en cause. La plupart des citoyens non francophones et des nouveaux arrivants le comprennent d'ailleurs fort bien et se sont mis à l'apprentissage du français.

Cette réalité socioculturelle détermine d'emblée le contexte de l'enseignement du français langue seconde, tout comme elle explique et légitime la promotion collective du français qui est faite au Québec. Si le français est la langue nationale du Québec, il en découle, bien sûr, qu'on doive en assurer prioritairement le développement et l'épanouissement. Mais il en découle aussi que l'accès à un enseignement efficace du français langue seconde et, par là, à une maîtrise généralisée du français devient une sorte d'obligation collective dont certains traits appartiennent à l'éthique sociale de l'égalité des chances: quand le fonctionnement normal dans une société exige l'usage d'une langue, on se doit d'en faciliter l'acquisition par tous. Le maintien ou la relance de la volonté d'assurer un

enseignement efficace du français langue seconde y trouve son fondement; le Conseil tient à le rappeler.

1.1.2 L'anglais, langue seconde de première importance

Au Québec, les faits et de larges consensus désignent l'anglais comme langue seconde de première importance. Pour plusieurs raisons, d'ailleurs, qui se renforcent les unes les autres et qui font que, à proprement parler, l'anglais ne peut pas être considéré au Québec comme une langue étrangère; à plusieurs égards, l'anglais s'impose comme un élément d'un patrimoine bien vivant lié à la vie quotidienne elle-même.

L'anglais est la langue de la plus importante communauté minoritaire du Québec, enracinée dans une histoire déjà longue d'échange, inégalement harmonieux mais réel, dans la construction d'un environnement commun; et cette communauté, appuyée sur de solides institutions, a même des droits linguistiques reconnus par la loi. L'anglais est aussi une des deux langues officielles de la fédération canadienne; en dehors du Québec, il est même largement majoritaire, au point d'y être pratiquement la langue commune. De plus, le continent nord-américain parle l'anglais; comme nord-américains, les Québécois le constatent bien vite, dès le moment qu'ils sortent du Québec. À l'échelle mondiale même, l'anglais est devenu la langue d'échange, une sorte de langue commune du XX^{e} siècle: pour un individu qui veut accéder à des niveaux supérieurs de formation ou aspirer à quelque percée internationale en commerce, en technologie, en arts, en coopération ou dans la plupart des domaines d'activités, l'anglais apparaît comme un instrument pratiquement de plus en plus indispensable. À qui veut élargir son esprit soit par l'étude, soit par le voyage, soit par la mobilité professionnelle, les faits commandent de maîtriser le mieux possible la langue anglaise. Pour traiter non seulement avec ceux dont c'est la langue maternelle, mais aussi avec ceux qui, dans tous les pays du monde, l'ont adoptée comme deuxième langue de communication.

Tous ces éléments d'environnement font que, même dans une société dont la langue nationale est le français, l'anglais revêt une importance de premier ordre. Outre qu'il doit y être promu comme langue d'une minorité vivante et reconnue dans le préambule même de la Charte de la langue française, l'anglais est tout naturellement perçu comme un instrument de développement, de participation et, à sa manière, d'égalité des chances en Amérique du Nord. Maîtriser l'anglais constitue un atout important et aucun attachement à la langue nationale du Québec ne saurait justifier qu'on accepte de priver les jeunes Québécois francophones, surtout ceux qui ne pourraient pas y suppléer autrement, d'un tel atout de développement et d'avancement. On ne voit pas davantage comment accepter que les francophones puissent éventuellement devenir les citoyens les plus unilingues du Québec.

Il découle de cela, par-delà certains traits de nécessité, une sorte d'incitation normale à rendre largement accessible une maîtrise suffisante de l'anglais. Il en découle également des motifs évidents de rendre efficaces les efforts consentis pour un enseignement de l'anglais langue seconde qui soit de qualité. Le Conseil tient à rappeler ici l'importance des enjeux individuels et sociaux liés au maintien d'une volonté collective claire à ce sujet.

Il faut évidemment reconnaître que l'utilité quotidienne de l'anglais varie beaucoup d'une région à l'autre du Québec. Dans certaines régions, l'exposition à l'anglais et même l'occasion de le parler sont pratiquement très réduites. Les sensibilités, parfois liées à certaines expériences historiques de dépendance, varient aussi beaucoup selon les régions. Ces particularités doivent être respectées; en tout cas, elles invitent à écarter les solutions abstraitement uniformisantes. Mais, sur une planète qu'on décrit de plus en plus comme un « village », les frontières linguistiques ne sont plus guère étanches, surtout dans des sociétés où, comme chez nous, les réseaux de communication sont en

constant développement. Si bien que le respect des particularités ne devrait pas militer en faveur de l'affirmation d'une faible utilité de la maîtrise de l'anglais. Il y a plutôt lieu, en cette matière, d'inciter à surmonter les tentations d'enfermement.

1.1.3 Le français, langue minoritaire en Amérique du Nord

L'observation la plus élémentaire oblige à conclure que, dans un Québec plongé en univers anglo-saxon, le français et l'anglais n'ont pas le même poids, aussi bien du point de vue démographique que du point de vue de la puissance socio-économique sur laquelle l'une et l'autre langue peuvent s'appuyer. On peut même affirmer que, quoique consacré langue nationale et parlé par la majorité, le français jouit ici finalement de moins de « sécurité » que l'anglais. Le français ne possède pas l'immense pouvoir d'affirmation et d'attraction de la langue continentale; en Amérique du Nord, un anglophone ne peut pas vraiment craindre pour la survie de la langue anglaise, surtout si l'on considère que, ici même au Québec, cette langue peut compter sur l'appui d'un réseau complet et vigoureux d'institutions sociales et culturelles. Cela n'empêche évidemment pas que, même chez les anglophones, de légitimes préoccupations puissent émerger quant à la qualité de la langue parlée et écrite, un phénomène actuellement constaté dans un grand nombre de pays.

La situation du français en Amérique n'est donc pas du tout comparable à celle de l'anglais. Elle fait du français une langue virtuellement menacée; aucune tendance démographique ou culturelle ne joue en sa faveur. Les Québécois francophones le comprennent aisément, eux qui ont toujours lutté pour contrer la précarité de leur langue.

Ce paramètre majeur doit aussi être pris en considération par quiconque entreprend d'analyser la situation de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes. Une telle analyse ne peut pas ne pas tenir compte des impératifs qui ont trait à l'incitation qu'on doit assurer pour stimuler le développement du français aussi bien qu'aux précautions et à la prudence élémentaire dont on doit entourer, au Québec, la promotion de l'anglais langue seconde. Le Conseil, pour sa part, est bien conscient de la nécessité d'en tenir compte dans toute proposition visant l'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde.

1.1.4 Le cadre législatif et réglementaire québécois en matière linguistique

En matière linguistique, le Québec est actuellement doté d'une politique linguistique et d'un cadre réglementaire de l'enseignement scolaire du français et de l'anglais comme langues maternelles et comme langues secondes. Les faits et les tendances socioculturels qu'on a évoqués plus haut ont ainsi trouvé, dans l'appareil législatif et réglementaire, l'expression d'une volonté politique claire. Les pièces majeures en sont évidemment la Charte de la langue française (loi 101) et, dans le champ plus précis de l'organisation scolaire, les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire.

La première précise le statut du français au Québec et veut en « assurer la qualité et le rayonnement dans le respect des institutions de la communauté québécoise d'expression anglaise ». Les observateurs s'entendent généralement pour constater que, sinon dans toutes ses applications, du moins dans ses visées essentielles, cette charte du français rejoint de larges consensus sociaux et semble constituer un facteur de paix sociale au Québec. La seconde pièce majeure, les régimes pédagogiques, établit la place des deux langues dans le curriculum commun des écoles de l'une et de l'autre langue; il en sera fait plus spécifiquement état dans les deux chapitres suivants. Les programmes officiels d'enseignement traduisent en objectifs d'apprentissage les intentions générales qui soustendent la structure des curricula mis de l'avant par les régimes pédagogiques; ces programmes prévoient que, à la fin du secondaire, les élèves doivent pouvoir utiliser l'autre langue dans les circonstances ordinaires de la communication.

Ce cadre législatif et réglementaire constitue aussi, à sa manière, un fait socioculturel dont toute analyse de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes doit tenir compte. Il y a là un impératif issu de la réalité concrète, bien plus qu'un quelconque argument d'autorité. Pour sa part, le Conseil tient à redire au départ qu'il compte en faire grand cas. Il situe donc ses propos dans le cadre législatif et réglementaire actuel, ne voyant ni la nécessité ni l'opportunité de faire des propositions qui rouvriraient les débats linguistiques et qui, au surplus, risqueraient de détourner l'attention du caractère essentiellement pédagogique et didactique de l'objet du présent avis.

1.1.5 Des attentes claires pour un enseignement efficace de l'anglais et du français langues secondes

Lors de la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, en 1977, les anglophones ont fait connaître leur désir à ce sujet :

> Tous les agents d'éducation manifestent un grand souci pour l'apprentissage de la langue seconde : « Quel que soit l'avenir, la capacité des élèves anglophones de s'exprimer en français aussi bien qu'en anglais, est devenue l'objectif de la plupart des écoles de langue anglaise au Québec... La vie et la poursuite des moyens d'existence au Québec (Life and Living in Quebec) n'a de sens et ne peut arriver à sa plénitude que lorsque les élèves anglophones possèdent couramment le français[1] ».

Déjà, en 1962, la Quebec Federation of Home and School Associations recommandait à la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec que le Québec prenne la tête pour proclamer l'importance de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles partout au Canada. La même association affirmait devant le Conseil, en février 1984 :

> La préoccupation majeure des parents, en ce qui concerne l'école anglophone, est que celle-ci permette à leurs enfants d'acquérir une compétence telle en français qu'ils se sentent à l'aise dans l'environnement linguistique et culturel québécois[2].

L'apprentissage scolaire du français comme langue seconde au Canada est demandé par au moins les deux tiers des Canadiens de langue anglaise, selon ce qu'indique un sondage réalisé par la firme Gallup durant l'été 1984. On y apprend aussi que la moitié des personnes consultées croit que l'enseignement du français devrait être obligatoire dès l'élémentaire, au besoin par des cours d'immersion dès le commencement de la maternelle, selon 40 % d'entre eux[3].

Du côté des francophones, un sondage effectué lors de la consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire montrait que quatre personnes sur cinq estimaient que l'enseignement de l'anglais langue seconde devait faire partie du programme obligatoire des écoles de langue française. Il y avait même deux personnes sur trois qui auraient désiré que cet enseignement commence dès le début du primaire[4]. Le diagnostic qui était posé à ce moment-là était sévère, car on

---

1. Ministère de l'Éducation, *Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Synthèse des auditions anglophones*, 1978, pp. 35-36.

2. « Of vital concern to parents in the English schools is that their children should graduate with sufficient competency in French so they can function confortably both linguistically and culturally in Quebec ». *A Statement from Q.F.H.S.A. to the Superior Council of Education on Second Language Teaching*, Montréal, le 15 février 1984, p. 4.

3. LA PRESSE, 28 septembre 1984, p. A-12 ; « Gallup : les Anglo-Canadiens veulent plus de français pour leurs enfants. » THE GAZETTE, 28 septembre 1984, p. 1 ; « Poll indicates 2 in 3 anglos back French in schools. »

4. Ministère de l'Éducation, *Résultats d'un sondage*, consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, 197 ?, pages 211 et 215.

se plaignait « d'une sorte d'effondrement du côté de la langue seconde[5] » dans les écoles du Québec. Cette préoccupation d'un enseignement de qualité de l'anglais langue seconde s'est de nouveau manifestée récemment, à l'occasion d'une enquête menée auprès de ses membres par la Fédération des comités de parents de la province de Québec sur un certain nombre d'aspects de la réalité vécue dans les écoles. Les résultats démontrent notamment que, parmi les matières enseignées au primaire, l'anglais recueille, chez 50 % des répondants, un haut degré de non-satisfaction face à la pratique pédagogique. Ce pourcentage monte à 66 % au secondaire. Les commentaires qui furent alors recueillis concernaient surtout le moment du début de l'apprentissage, le nombre d'heures consacrées à l'anglais, la compétence linguistique des professeurs d'anglais langue seconde, le soutien pédagogique, le matériel didactique et la nécessité de respecter davantage les besoins des milieux[6].

1.1.6 La maîtrise des langues, un atout individuel et collectif de grande importance

Par delà les cas spécifiques de l'anglais et du français, par delà même les nécessaires considérations liées à la situation linguistique particulière du Québec, personne ne peut guère contester que la maîtrise des langues étrangères constitue un atout individuel et collectif considérable.

En effet, il ne fait aucun doute que la connaissance d'autres langues ajoute à la connaissance du monde et des réalités humaines et enrichit l'expérience de ceux qui en font usage. La rencontre d'autres cultures risque toujours de demeurer superficielle sans une certaine sensibilisation aux phénomènes de langages dans lesquels ces cultures se sont développées et s'expriment. De plus en plus nombreux à voyager, les Québécois le constatent aisément. Au Québec même, en particulier dans la région métropolitaine, nombreuses sont les occasions d'entrer en contact avec ceux qu'on appelle les « allophones »; dans certaines écoles de Montréal, on compte jusqu'au-delà d'une vingtaine de groupes ethnoculturels représentés.

Le présent avis porte sur l'anglais et le français langues secondes. Le Conseil tient cependant à rappeler ici les bienfaits culturels et le caractère profondément formateur, y compris pour une maîtrise plus poussée de la langue maternelle, de l'apprentissage des langues étrangères. Il y voit un motif supplémentaire de promouvoir un enseignement efficace de l'anglais et du français langues secondes. Il y trouve également une incitation à ne pas oublier que, pour un nombre relativement important de Québécois, ce que nous appelons nos langues maternelles et secondes constitue, en fait, une deuxième et une troisième langue : ce qui n'est pas sans présenter des défis pédagogiques particuliers, ni sans concerner les impératifs de l'égalité des chances.

On ne peut passer ici sous silence l'importance de la connaissance des langues pour la conduite d'études supérieures de qualité. Les données précises ne sont pas faciles à rassembler concernant les exigences linguistiques liées à l'admission aux études universitaires, notamment de 2e et 3e cycles. L'A.U.C.C. (Association des universités et collèges du Canada) a fait une enquête sur les exigences des universités ayant trait aux langues officielles du Canada[7]. Les annuaires institutionnels contiennent bien aussi certaines précisions. Mais il ne s'en dégage pas des lignes de conduite très nettes ou même convergentes. On peut même noter un certain flottement, voire quelque timidité, à ce chapitre. Cette question ne constitue pas l'objet de cet avis. Mais il n'est guère possible de ne pas la mentionner, en raison des effets d'entraînement que, pourvu qu'elles ne se traduisent pas en

5. Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert, Québec 1977, p. 9.

6. Fédération des comités de parents de la province de Québec, *Le sort réservé à l'enseignement des langues secondes*, Mémoire soumis au comité du Conseil supérieur de l'éducation, mai 1984, *passim*.

7. A.U.C.C., *Les universités et les langues officielles*, janvier 1982.

instruments supplémentaires de sélection, des exigences universitaires plus rigoureuses pourraient exercer sur l'ensemble du dossier de l'apprentissage des langues secondes et étrangères. D'ailleurs, dans les faits, on sait que les bibliographies suggérées aux étudiants contiennent d'importants et nombreux titres en d'autres langues; à défaut d'exigences formelles plus explicites, cet état de fait devrait déjà inciter les élèves à améliorer leur maîtrise de la langue seconde.

1.2 Des paramètres pédagogiques

Des paramètres plus proprement pédagogiques sont également à considérer. Il importe, d'entrée de jeu, de les camper le mieux possible, à la manière d'impératifs généraux de sagesse reconnue qui commandent aussi l'analyse de l'objet du présent avis et servent de fondement à certains propos du Conseil.

1.2.1 L'enseignement des langues secondes et l'enseignement de la langue maternelle

Ni au niveau des individus, ni à l'échelle des collectivités, il n'est possible — en tout cas, pas prudent — d'isoler une politique de l'enseignement des langues secondes de la politique de l'enseignement de la langue maternelle. Plusieurs pensent en effet qu'un apprentissage d'autres langues qui se fait sans la maîtrise sans cesse approfondie de la langue maternelle risque de contaminer cette dernière, au point d'en faire, comme dans des cas connus de contacts interlinguistiques mal contrôlés et développés sans assise assurée à la langue maternelle, des dialectes approximatifs sans consistance qui peuvent finir par miner les structures mentales elles-mêmes.

C'est pourquoi, autant il s'impose de promouvoir ici la maîtrise de l'anglais et du français langues secondes, autant il importe de rappeler que de tels efforts ne peuvent avoir toute leur portée culturelle et pédagogique que s'ils peuvent s'appuyer sur une promotion plus importante encore de la qualité du français et de l'anglais langues maternelles. Au Québec comme ailleurs, l'une et l'autre connaissent des difficultés qu'on ne peut pas se contenter de constater. Dans le cas du français langue maternelle, le contexte nord-américain oblige même à des insistances plus marquées. Dans les deux cas, seules des garanties assurant la qualité de la langue maternelle peuvent même justifier pédagogiquement le développement de projets plus hardis en enseignement de la langue seconde.

C'est dans cette même perspective pédagogique que l'enseignement des diverses langues d'origine revêt toute son importance. L'élève allophone, à qui on demande d'apprendre à l'école deux langues qui sont secondes pour lui, doit aussi, sous peine de connaître parfois des problèmes cognitifs et affectifs sérieux, pouvoir avoir accès à la pleine maîtrise de sa propre langue. C'est pourquoi le Conseil a récemment recommandé que l'enseignement des langues d'origine trouve sa place dans la formation des jeunes qui viennent de groupes ethnoculturels divers[8]. Le programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) va déjà dans ce sens, comme d'ailleurs les initiatives analogues prises par les organismes ethnoculturels eux-mêmes.

Dans le cas des allophones inscrits à l'école française, des problèmes pédagogiques et didactiques particuliers se posent manifestement. Même s'il n'en a pas fait l'objet de son étude, le Conseil n'a pu manquer de l'entendre évoquer. Il semble bien que, dans ces cas, l'enseignement du français fait à la manière de celui d'une langue maternelle soulève des difficultés certaines. Il s'imposerait qu'une analyse systématique de cette question soit promptement menée, de manière que, le cas échéant, des correctifs soient apportés en vue d'un enseignement mieux adapté du programme de français langue maternelle aux élèves allophones.

---

8. *L'éducation interculturelle*, 1983, p. 41.

1.2.2 L'école, un lieu important, mais non unique, de l'apprentissage efficace d'une langue seconde

L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage d'une langue seconde, « les contextes extra-scolaires étant parfois les plus efficaces[9] ». Cependant, compte tenu des ressources qu'on y trouve — programmes, personnel enseignant, matériel didactique —, elle peut et doit être considérée comme un lieu de première importance pour l'apprentissage systématique d'une langue seconde. Pour tous les jeunes, mais encore plus pour cette majorité pour laquelle l'école demeure encore le seul moyen efficace disponible. Et à la condition, bien sûr, qu'il soit possible à l'école de trouver des moyens d'enseignement qui s'adaptent le mieux aux objectifs du programme et aux groupes variés d'élèves qu'elle reçoit. La mission sociale de l'école lui impose même le devoir d'assurer à tous les jeunes les meilleures chances possibles au départ, aussi bien dans l'enseignement des langues secondes que dans toute autre discipline destinée à munir les jeunes en vue de leur avenir.

Quoi qu'il en soit des autres possibilités d'apprentissage qui peuvent ou pourront éventuellement être offertes, en dehors de l'école, aux élèves des cours d'anglais et de français langues secondes, il demeure que l'apprentissage de la langue seconde ne doit pas être isolé de certains autres facteurs, comme l'influence des médias et l'attitude des parents et de l'entourage immédiat.

1.2.2.1 Les médias et le milieu de vie

La société québécoise est composée de plusieurs communautés ethnoculturelles. Les moyens de communication les mettent en présence les unes des autres, mais elles s'influencent mutuellement à des degrés divers. C'est ainsi que les communautés qui possèdent des techniques massives de diffusion sont plus en mesure que d'autres de faire sentir leur présence et de diffuser leurs valeurs et leurs attitudes. Le raffinement des techniques les rend aussi de plus en plus attrayantes, ce qui facilite leur pénétration dans tous les milieux : c'est manifestement le cas des produits culturels américains et des techniques qui en assurent la diffusion.

À cet égard, les communautés francophone et anglophone jouissent d'avantages certains au Québec. Les ressources dont elles disposent leur permettent d'exercer une influence sur la vie de la société. Ces mêmes ressources peuvent aussi faciliter l'apprentissage des langues secondes, car celles-ci sont présentées par des procédés qui les rendent plus aisément compréhensibles. Le cinéma et la télévision, en effet, recréent l'environnement naturel de la langue ; l'imprimé et l'illustré, ainsi que les techniques de reproduction, prennent le relais pour assurer la permanence de la culture et de son expression. Par exemple, le disque et la cassette sont inlassables pour répéter les mêmes phrases et les mêmes discours, aux moments les plus propices, ce que ne peut faire l'enseignant dans sa classe.

Dans une recherche faite en 1978 pour le Conseil de la langue française, auprès d'élèves de cégeps francophones, on a constaté que, même si, comme consommateurs de médias, « leur langue est majoritairement le français », il y a des variations selon les régions. « En effet, les informateurs de Montréal et de Hull disent regarder leur émission préférée en anglais dans respectivement 35,0 % et 41,4 % des cas, ceux de Québec, dans 26,2 % des cas et ceux du Saguenay, dans 14,5 % des cas[10] ». En ce qui concerne la lecture des imprimés, la même enquête révèle que, si les informateurs de Québec et du Saguenay « lisent en anglais environ 1 fois sur 20 des quotidiens, des hebdomadaires,

9. William-F. Mackey, *Six questions sur la valeur de la dichotomie* L_1-L_2, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1983, p. 8.

10. *Conscience linguistique des jeunes Québécois*, tome II, Pierre Georgeault, *Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II*, Québec, Conseil de la langue française, 1981, pp. 32-33.

des revues et des magazines, etc., les jeunes des milieux Montréal et Hull les lisent en anglais de 1 à 2 fois sur 10. Notons, enfin, que 22,2 % et 25,3 % des jeunes des milieux Montréal et Hull disent lire des magazines en langue anglaise[11] ».

Chez les élèves de 4e et 5e secondaire, une enquête similaire a révélé que, en ce qui concerne la langue d'écoute de l'émission de télévision préférée, le pourcentage de ceux qui désignent une émission en anglais augmente à mesure qu'on passe d'un milieu francophone (18 % à Québec et au Saguenay) à un milieu mixte frontalier (45 % à Hull)[12]. Le même phénomène est observé pour ce qui est des activités de lecture des jeunes: « La lecture en anglais est dans bien des cas de 3 à 4 fois plus élevée pour les milieux Hull et Montréal anglophone que pour ceux de Québec et Jonquière[13] ».

De ce qui précède, il ressort que, en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais langue seconde, les occasions sont plus nombreuses en certaines régions que dans d'autres. Les contacts plus fréquents avec les médias et les groupes linguistiques anglophones favorisent, sans aucun doute, l'acquisition d'habitudes propres à développer la compétence en communication. De là à s'engager sur la pente de l'assimilation culturelle, il peut aussi n'y avoir qu'un pas. Tout dépend des volontés individuelles. Il va sans dire que, dans une telle situation, la famille et l'école doivent être vigilantes, particulièrement au chapitre de l'usage et de l'enseignement de la langue maternelle des jeunes.

1.2.2.2 Le rôle des parents et de l'entourage immédiat

Il faut associer aux moyens d'enseignement le rôle des parents auprès de leurs enfants qui apprennent une langue seconde à l'école. Lorsque l'attitude des parents est positive envers la langue seconde, et surtout à l'égard de ceux dont c'est la langue maternelle, il ne fait aucun doute qu'ils contribuent à développer chez les jeunes la motivation essentielle à l'apprentissage. Au contraire, quand l'attitude des parents est négative, ou quand ceux-ci ne cherchent pas à stimuler leurs enfants, c'est l'indifférence, la passivité et souvent le refus qui se manifestent alors chez ceux-ci, ce qui n'est pas pour faciliter la tâche de l'enseignant et de l'école, comme cela nous a été signalé par des exemples concrets. En d'autres termes, il arrive que l'enfant reçoive des messages contradictoires: on lui dit qu'il doit apprendre la langue seconde, on lui en démontre même les avantages, mais, dans les faits, on lui fait voir qu'elle n'est pas nécessaire ou qu'on n'en retire rien. Toutes les initiatives de l'école sont alors vouées à l'échec, et cela peut avoir des conséquences graves pour l'avenir, car c'est dans des conditions comme celles-là que les préjugés prennent naissance.

Il peut être utile d'informer les parents sur ce qu'ils pourraient faire et de chercher à les sensibiliser, par exemple, par la diffusion de conseils ou de suggestions, sous forme de dépliants ou de brochures, dans lesquels on trouverait des modèles d'activités qui appuieraient l'action de l'école ou prolongeraient l'influence de celle-ci dans la famille. Il serait utile que de telles initiatives soient encouragées, aussi bien dans les milieux anglophones que dans les milieux francophones[14]. L'engagement des jeunes dans l'apprentissage de la langue seconde peut en dépendre et, par voie de conséquence, leur succès de la maîtrise de la langue et leur attitude positive à l'endroit de ceux dont c'est la langue maternelle.

---

11. *Ibid.*, p. 34.

12. *Conscience linguistique des jeunes Québécois*, Tome I, Édith Bédard et Daniel Monnier, *Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V*, Québec, Conseil de la langue française, 1981, p. 39.

13. *Ibid.*, p. 40.

14. La Commission scolaire Richelieu Valley a publié un dépliant fort intéressant à ce sujet: COMMUNITY INTERACTION: SUCCESS IN LEARNING FRENCH.

1.2.3 La compétence des enseignants, un facteur clef

Il est de toute première nécessité que le professeur connaisse le mieux possible, sous tous ses aspects, la langue qu'il est chargé d'enseigner : ses structures, ses niveaux, son environnement, la culture dont elle fait partie et qu'elle exprime. Autrement, ce ne serait qu'exhibition de formes grammaticales et de termes épinglés comme des papillons morts. Ce sont souvent les professeurs qui donnent un bon ou un mauvais départ dans l'apprentissage de la langue. Pour les élèves, ils représentent le modèle linguistique qui doit être suivi. Si les élèves reçoivent un enseignement fautif en ce qui concerne la prononciation, l'intonation, l'accent, ils devront plus tard se soumettre à des exercices pénibles de correction. L'enseignant doit aussi connaître la langue de l'élève pour être en mesure de lui faire voir les différences et surtout pour savoir où faire porter le travail d'acquisition des formes particulières de prononciation ou de vocabulaire, même de structures, propres à la langue enseignée. La connaissance de la langue et la didactique devraient donc faire partie du bagage essentiel du professeur de langue seconde. Le programme le mieux fait restera lettre morte s'il n'est pas mis entre les mains de professeurs compétents qui soient capables d'en faire passer les objectifs dans leurs salles de classe.

Qui dit formation initiale et compétence professionnelle dit aussi formation continue et perfectionnement. À cet égard, le Conseil encourage le développement du programme de perfectionnement collectif prévu aux ententes signées entre le ministère de l'Éducation et le Secrétariat d'État et à propos duquel un document d'information a récemment été distribué dans les milieux d'enseignement. Ce programme offre aux commissions scolaires « la possibilité d'organiser des activités de perfectionnement en français ou en anglais, langue seconde, pour les enseignants, incluant les conseillers pédagogiques qui sont responsables de ces enseignants[15] ». Dans le passé, comme on l'a fait remarquer au Conseil, c'est cette forme de perfectionnement qui a donné le plus de satisfaction aux enseignants. Cela est dû au fait que ceux-ci participent eux-mêmes au projet à toutes ses étapes ; ils connaissent leurs besoins et ils peuvent en discuter avec les personnes qui seront affectées à leurs activités de perfectionnement.

Quant aux initiatives de perfectionnement individuel prises par les enseignants eux-mêmes, il faut continuer à les favoriser, comme le permet d'ailleurs le programme de bourses financé à parts égales par le ministère de l'Éducation et le Secrétariat d'État.

Pour aider les enseignants dans leur tâche, le Secrétariat d'État a aussi mis sur pied un programme (administré par les provinces en liaison avec le Conseil des ministres de l'Éducation) destiné à recruter des moniteurs. Ce sont des étudiants universitaires qui, « par le moyen d'activités complémentaires », aident les élèves dans leur apprentissage d'une langue seconde[16]. En 1983-1984, on comptait au Québec 272 moniteurs d'anglais langue seconde venant des autres provinces. Actuellement, compte tenu des ressources financières allouées au Programme des moniteurs, il n'y a que les écoles secondaires qui peuvent bénéficier de leurs services. Cette initiative semble donner de bons résultats, particulièrement à cause du caractère non scolaire des rencontres entre moniteurs et élèves, et aussi par le fait qu'elle met en présence, dans le microcosme de l'école, deux mondes différents, surtout là où il y a plusieurs moniteurs[17].

---

15. Ministère de l'Éducation. Programme de perfectionnement collectif en didactique pour les enseignants de français ou d'anglais langue seconde, du primaire et du secondaire, 1984-1985, (code : 16-0054-38), p. 1.

16. *Programme des moniteurs de langues officielles*. Brochure de renseignements administratifs et pratiques destinée aux enseignants, préparée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et le Secrétariat d'État.

17. Lise Lachance, « Le nombre de moniteurs en langue seconde s'accroît », dans LE SOLEIL, 11 avril 1984.

1.2.4 L'organisation et l'environnement pédagogiques, des facteurs souvent déterminants

D'autres facteurs pédagogiques sont souvent déterminants pour l'efficacité de l'enseignement des langues secondes. Ainsi en est-il du format et de la répartition des périodes consacrées à cet enseignement, de même que du nombre d'élèves par groupe. De l'avis général, le saupoudrage des périodes au cours de la semaine et un nombre trop élevé d'élèves par groupe constituent des entraves à l'atteinte des objectifs poursuivis. (Il en sera plus explicitement question dans les deux chapitres suivants).

Ainsi en est-il également du matériel didactique disponible. Le matériel didactique de base, d'abord, celui qui, dans le langage courant de nos écoles, est « nécessaire » à l'enseignement d'un programme donné[18]. Concrètement, il comprend chez nous un livre du maître, du matériel de classe, un manuel de l'élève à caractère réutilisable et un cahier d'activités à caractère périssable. Pour la production de ce matériel, auteurs et éditeurs doivent se conformer aux devis qui sont préparés par le ministère de l'Éducation. C'est là qu'on juge de la concordance entre les programmes et le matériel didactique et qu'on accorde, le cas échéant, l'autorisation de publier et la permission d'utiliser dans les écoles.

Quant à ce qu'on appelle le matériel didactique « complémentaire », il est facultatif, en ce sens que sa caractéristique est de ne toucher qu'à des aspects partiels du programme ou de l'apprentissage, comme « la motivation, l'approfondissement, l'enrichissement, la récupération, l'individualisation, etc.[19] ». Pour être approuvé, ce matériel doit être conforme à un certain nombre de normes, comme la qualité de la langue, l'absence de toute discrimination, pour ne mentionner que celles-là. Les sources de production et de distribution sont nombreuses, et il ne tient qu'à l'imagination et à la sagacité des enseignants et de leurs conseillers pédagogiques de les découvrir et de les exploiter. Mentionnons les livres, les films, les photographies, les affiches, les publications touristiques diffusées par les services gouvernementaux d'ici et de l'étranger. En certains endroits, un local propre à l'enseignement des langues permet de présenter en exposition permanente tous ces instruments, qui complètent ou suppléent ce que les manuels et les cahiers d'activités ont parfois de trop abstrait ou de trop sec. Les appareils audio-visuels trouvent aussi avantageusement leur place dans ce genre de local.

Outre le programme et le matériel didactique propres au système scolaire, il existe d'autres moyens pour soutenir l'apprentissage d'une deuxième langue. Il faut bien le reconnaître: l'école peut bien tenter des simulations, mais, finalement, les diverses contraintes — groupes nombreux, acquis inégaux, motivations variées, caractère artificiel de la situation d'apprentissage — font que les résultats ne correspondent pas toujours aux attentes.

> À l'extérieur de l'école, il y a une multitude de contrôles qui se chiffrent par le nombre d'interlocuteurs qui composent la communauté dans laquelle on doit utiliser la langue. Tout se passe comme si l'on disposait d'un grand nombre de professeurs de langue, chacun étant capable, de diverses façons, et à divers degrés, de prévenir l'interaction des deux langues. Par contre, à l'école, on dépend uniquement de soi, enseignant et des supports dont dispose ce dernier (...). Quoi qu'il en soit, le nombre d'énoncés possibles, comparé aux possibilités extra-scolaires d'expression, est extrêmement restreint[20].

---

18. Voir, par exemple: Ministère de l'Éducation, *Le matériel didactique de base pour l'ensemble du programme d'anglais, langue seconde au primaire. Devis*, 1981, (code: 16-4311-03), p. 1.

19. *Ibid.*, p. 2.

20. William F. Mackey, *op. cit.*, p. 9.

C'est pourquoi, il faut faire connaître et favoriser le plus possible les occasions qui permettent aux jeunes de se plonger dans des milieux où est parlée la langue qu'ils désirent apprendre. On pense ici aux formules d'échanges, de visites, de terrains de jeux, de séjours à l'étranger qui, quelle que soit leur durée, sont généralement profitables à ceux qui les vivent[21]. Bien sûr, ce n'est pas dans quelque dix ou quinze jours qu'on peut apprendre une langue, mais on en retire toujours quelque chose, notamment une certaine fluidité d'élocution, ce qui n'est pas sans faire naître ou augmenter la motivation chez les jeunes. Bien des préjugés peuvent aussi être déracinés par ces moyens: le fait de voir d'autres gens vivre à leur façon permet de relativiser ses propres jugements sur d'autres manières de vivre. Des recherches qui ont été faites dans ce domaine des échanges interculturels, il faut retenir, entre autres conditions, que « l'échange soit bien planifié et permette une rencontre préalable des deux groupes sur une base récréative et que, de plus, la participation à cet échange soit facultative, donc volontaire[22] ».

L'ensemble de ces paramètres constitue le cadre d'analyse et, en quelque sorte, les présupposés des propos et des recommandations du Conseil concernant l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes dans les écoles primaires et secondaires. Comme tels, cependant, ils déterminent des options et des enjeux si importants qu'ils doivent eux-mêmes faire l'objet de certains rappels et de certaines réaffirmations de base, dont l'étude de la situation convainc vite de la nécessité.

Le Conseil tient à *rappeler* au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des intervenants concernés, à la manière de principes préalables qui devraient recevoir une adhésion renouvelée:

- *que le français est la langue nationale du Québec et que, en conséquence, il doit faire l'objet d'une promotion scolaire vigoureuse et concertée, à la fois comme langue maternelle et comme langue seconde;*
- *que le choix du français comme langue nationale entraîne aussi l'obligation de tout mettre en oeuvre pour assurer à tous les élèves non francophones un enseignement du français qui soit efficace et de qualité;*
- *que le français est une langue minoritaire en Amérique du Nord et que, à ce titre, son développement doit faire l'objet d'une vigilance particulière, comme doit être entourée de précautions pédagogiques toute relance de l'enseignement de l'anglais langue seconde;*
- *que les politiques scolaires d'enseignement des langues secondes ne peuvent pas être dissociées des politiques et des mesures destinées à assurer la qualité du français et de l'anglais langues maternelles et que cela vaut aussi pour les diverses langues d'origine.*

---

21. Il existe de nombreuses possibilités pour les jeunes qui désirent accroître leur connaissance du français ou de l'anglais langues secondes. Des organismes fédéraux, provinciaux et privés ont mis sur pied des programmes d'échanges, de cours, de visites qui ont pour but de faciliter l'apprentissage de la langue seconde par l'immersion dans le milieu social où cette langue est la langue maternelle. Mentionnons, pour ne citer que ceux-ci: les échanges individuels et de séjour estival dont la promotion est assurée par la Société éducative de visites et d'échanges au Canada (SEVEC), les cours d'été patronnés par les ministères de l'Éducation, les programmes d'échanges d'élèves d'une durée de six mois, Interculture Canada qui organise des séjours d'une année pour les élèves de 16 et 17 ans. Pour plus amples information, on doit s'adresser soit aux directeurs d'école ou à la commission scolaire, soit auprès des directions régionales du ministère de l'Éducation.

22. Denise Deshaies et Josiane F. Hamers, *Les échanges interculturels en milieu scolaire : leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques*, Québec, M.E.Q., 1984, p. 178.

Le Conseil juge également important d'*attirer l'attention* du ministre de l'Éducation et de l'ensemble des intervenants sur :

- *l'importance pour les Québécois francophones d'accéder à une maîtrise suffisante de l'anglais langue seconde et sur la nécessité de tout mettre en oeuvre pour assurer à tous les élèves non anglophones un enseignement de l'anglais langue seconde qui soit efficace et de qualité ;*
- *la nécessité de raviver la détermination des familles et des communautés et de solliciter leur appui pour développer chez les élèves une attitude positive face à l'apprentissage du français et de l'anglais langues secondes ;*
- *l'importance première de la compétence linguistique des enseignants affectés à l'enseignement des langues secondes et, conséquemment, sur la nécessité de veiller à leur assurer des modalités adaptées de perfectionnement et un matériel didactique de qualité.*

Chapitre II

L'enseignement de l'anglais langue seconde

Ce deuxième chapitre porte spécifiquement sur l'enseignement de l'anglais langue seconde. Il consigne principalement des données et des faits observés, des témoignages recueillis. C'est en les lisant à la lumière des paramètres exposés dans le premier chapitre que le Conseil a élaboré les recommandations qui concluent ces descriptions.

Ce chapitre traite successivement du cadre organisationnel de l'enseignement, de l'innovation et de l'expérimentation, des enseignants, de l'encadrement pédagogique et, enfin, du matériel didactique.

2.1 Le cadre organisationnel de l'enseignement

2.1.1 Les régimes pédagogiques

Dans les *écoles primaires* francophones, le régime pédagogique prévoit que, « sauf pour les projets d'innovation pédagogique autorisés par le ministre », l'enseignement de l'anglais langue seconde commence en 4e année, à raison de deux heures par semaine. En commentaire au texte officiel du règlement du régime pédagogique, on précise que la commission scolaire peut faire la répartition de son choix au cours du second cycle du primaire ; « elle doit cependant prendre les mesures nécessaires pour assurer la réalisation des objectifs obligatoires du programme[1] ». *Au secondaire*, le régime pédagogique prescrit quatre crédits par année, dont quatre crédits obligatoires en 4e secondaire et en 5e secondaire pour la sanction des études[2].

En fait, selon ce que nous apprend notre sondage, quelques commissions scolaires font quand même débuter l'enseignement de l'anglais avant la 4e année ; elles se trouvent surtout dans la région de Montréal et elles regroupent un peu plus de 25 000 élèves. D'autres ne commencent qu'en 5e année ; celles-là touchent près de 36 000 élèves. Elles sont situées surtout à l'extérieur de la région montréalaise. Selon toute apparence, certaines de ces initiatives contreviendraient aux prescriptions du régime pédagogique.

2.1.2 Les programmes

Le nouveau programme d'études du primaire en anglais langue seconde est autorisé depuis près de trois ans, celui du secondaire est plus récent ; tous deux remplacent les programmes cadres dont on critiquait surtout « le caractère trop général des objectifs de formation[3] ». D'autres facteurs entravaient aussi l'enseignement efficace de l'anglais : la grande difficulté, voire même l'impossibilité pour les commissions scolaires d'adapter le programme cadre à leurs besoins particuliers, « l'absence d'une grille horaire pour l'enseignement de cette discipline, l'imprécision des critères de compétences et d'affectation des enseignants[4] ».

---

1. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, M.E.Q., 1981 (code : 16-0063-01), art. 46.
2. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, M.E.Q., 1981 (code : 16-0062-01), art. 26.
3. *Programme d'études. Primaire. Anglais langue seconde*, 1981 (code : 162204), p. 13.
4. *Ibid.*

L'objectif global est énoncé de la façon suivante pour le *primaire*[5] :

> À la fin du cours primaire, l'élève non-anglophone devra être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans les situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge[6].

Pour le *secondaire*, il s'énonce ainsi :

> À la fin de ses études secondaires, l'élève devra être capable de communiquer en anglais afin de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante[7].

Ce qui est privilégié, c'est donc la *communication*. Pour la faire naître et l'animer en classe, le professeur doit utiliser des stratégies qui s'inspirent des situations « que vivent les enfants anglophones du même âge[8] ». Dans cette intention, le programme propose « une organisation cyclique du contenu d'apprentissage », c'est-à-dire qu'il introduit et fait réapparaître continuellement des situations dans lesquelles un jeune aurait normalement quelque chose à dire ou à entendre. Pour alimenter les concepts ou les idées que les élèves utiliseront dans les rôles qu'on leur fera jouer, le programme fait intervenir graduellement un contenu linguistique qui exprime des formes de plus en plus complexes.

Le défi est de taille pour les enseignants, car il n'est pas aisé de *simuler des situations* qui n'ont aucun rapport avec la réalité de la salle de classe.

> Il y a peu d'éléments communs du point de vue du contexte psychologique et sociologique, donc du point de vue de la communication, entre demander l'heure au maître, quand on n'en a pas besoin et qu'on sait que de toute façon si on se trompe cela n'a pas d'importance, et la demander quand on est perdu dans une ville étrangère et qu'on a peur d'arriver en retard à la gare! Les seuls éléments véritablement communs sont du domaine linguistique, non pas de la compétence de communication[8].

Le programme met l'accent, au primaire, sur l'*oral* (compréhension et expression). Pour autant, il ne néglige pas l'*écrit*. Au secondaire, l'écrit prend une place de plus en plus importante, ce qui sera d'une grande utilité pour les élèves qui se dirigeront vers des études collégiales et universitaires.

Au *primaire*, il y a déjà la moitié des commissions scolaires qui utilisent le nouveau programme et 92,5 % des répondants au sondage jugent qu'il est satisfaisant ou très satisfaisant. Là où on en est encore à la phase d'implantation (ou de préparation), on déclare qu'elle se fait très facilement ou facilement, dans une proportion de 76 %. Lorsqu'on éprouve des difficultés, on les attribue d'abord au manque de ressources pour le perfectionnement des enseignants et au manque de personnes ressources et de temps pour présenter le programme aux professeurs. En ce qui concerne l'application du nouveau programme, c'est-à-dire son utilisation en classe, toujours selon nos répondants, elle se fait très facilement ou facilement dans 71,5 % des commissions scolaires, difficilement ou très difficilement dans 28,5 %. Les difficultés qui sont le plus souvent rencontrées sont dues aux contraintes de temps et au manque de matériel didactique. Quant aux objectifs, selon 69,5 % de nos informateurs, il semble qu'il sera plutôt difficile de les atteindre, compte tenu du temps, des ressources humaines et des moyens didactiques disponibles.

---

5. *Ibid.*, p. 19.

6. *Programme d'études. Secondaire. Anglais langue seconde*, premier cycle, 1983 (code : 16-3251) p. 16.

7. Programme du primaire, p. 19.

8. Michèle Verdelhan, « Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants en français langue étrangère », dans *Langue française*, n° 55, 1982, p. 116.

Au *secondaire*, pour faire l'implantation du nouveau programme, on compte particulièrement sur les rencontres de professeurs en journées pédagogiques et sur les personnes ressources des directions régionales ou des unités centrales du ministère. Les guides pédagogiques sont considérés aussi comme un moyen important, de même que les possibilités de perfectionnement qu'on accorderait au personnel enseignant. Pour ce qui est de l'atteinte des objectifs, la plupart des répondants (75,4 %) croient que, compte tenu du temps, des ressources humaines et des moyens didactiques disponibles, il est plutôt difficile d'y parvenir. Cette perception est plus sensible chez les répondants des commissions scolaires situées à l'extérieur de Montréal.

En résumé, il apparaît clairement que, pour mettre en application le nouveau programme, on attache une grande importance au perfectionnement des enseignants, notamment dans l'appropriation qu'ils doivent en faire en tout ce qui touche son esprit, ses objectifs et les démarches qu'il propose. On insiste sur le rôle que pourraient jouer à cette fin, au cours de la phase préparatoire à l'application des nouveaux programmes, les personnes ressources, qu'il s'agisse de conseillers pédagogiques ou d'agents du ministère de l'Éducation.

2.1.3 Les modalités de l'enseignement

Comme on l'a mentionné au début de ce chapitre, il y a un certain nombre de commissions scolaires qui font débuter l'enseignement de l'anglais langue seconde en 5e année du primaire, plutôt qu'en 4e année. De plus, comme le montre le tableau suivant, le temps consacré à cet enseignement est très généralement inférieur aux 120 minutes hebdomadaires prescrites par le régime pédagogique[9].

Temps d'enseignement de l'anglais offert à un même groupe du primaire selon la région (moyenne en minutes)

	Région	
	Montréal	**Extérieur de Montréal**
En 4e année	100,6	88,7
En 5e année	101,4	89,0
En 6e année	102,1	90,2

Source: Centre de sondage de l'Université de Montréal, mai 1984

C'est pourquoi le Conseil recommande:

1. *que les commissions scolaires allouent à l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire au moins tout le temps qui est prescrit par le régime pédagogique pour l'atteinte des objectifs du programme.*

Au *secondaire*, la moyenne est de quatre périodes par semaine de six jours, ou de 3,33 périodes par semaine de cinq jours. Au total, au primaire et au secondaire, l'apprentissage de la langue seconde, à l'intérieur d'un horaire ordinaire, est limité à moins de quatre périodes hebdomadaires d'à peine

9. Règlement..., art. 43.

50 minutes chacune. Pendant ces huit années, s'il n'a pas d'autres occasions en dehors de l'école, l'élève n'est donc exposé qu'à de brefs contacts avec l'anglais; il n'est pas soumis à une pratique continue de la langue. D'une période à l'autre, son attention est sollicitée par l'étude d'autres matières et par toutes sortes d'activités extra-scolaires, familiales ou sociales qui se déroulent — ce qui est normal — dans sa langue maternelle. Aussi est-il de plus en plus admis, selon Peter Strevens, qu'un cours de 100 heures à raison de 25 heures par semaine est plus efficace que le même cours donné cinq heures par semaine:

> On peut aller plus loin: il y a peut-être un seuil minimal en-dessous duquel le rythme d'apprentissage, calculé sur le nombre d'heures, tombe en chute libre. Je fixerais cette limite à quatre ou cinq heures par semaine. En deçà de cette cadence, toujours sur une base horaire, il semble que l'apprentissage soit de beaucoup inférieur en qualité. Les occasions de penser à autre chose, chez l'élève, sont probablement trop nombreuses. Ou encore, il manque à l'apprentissage le minimum nécessaire d'impulsion, d'intensité. Quelles que soient les raisons, le « saupoudrage » est manifestement inefficace (Traduction)[10].

La classe nombreuse constitue un autre obstacle, chaque élève ne pouvant dès lors bénéficier de toute l'attention dont il aurait besoin. Selon le sondage, au primaire, la classe comprend en moyenne 25,3 élèves; au secondaire, la moyenne est de 29,5 élèves. Ajoutons que souvent l'atmosphère peut être troublée par la présence d'élèves peu ou pas motivés, amenés là par la promotion automatique. On sait que, pour les enseignants, l'hétérogénéité des groupes est un problème auquel il n'est pas facile de trouver une solution. Dans certaines écoles, il arrive que, pour d'autres motifs, des élèves soient exposés à prendre leur temps, si on ne prend pas les dispositions nécessaires: il s'agit de ceux qui possèdent déjà des acquis en langue seconde. On devrait leur permettre d'aller plus loin, en prévoyant pour eux un programme d'enrichissement, par exemple dans la littérature de la langue seconde. Dans cet esprit, il serait normal qu'ils trouvent dans l'école les ressources nécessaires en personnel et en matériel didactique.

2.2 L'innovation et l'expérimentation

L'innovation et l'expérimentation en éducation sont nécessaires. Elles le sont de façon particulière pour l'enseignement de la langue seconde. En effet, dans la poursuite des objectifs des programmes — à savoir la compétence en communication —, on doit tenir compte des caractères propres à chacune des régions du Québec. Dans certains cas, il s'agira d'enrichir ou d'adapter l'un ou l'autre aspect des programmes. Dans d'autres cas, il faudra déceler et, au besoin, aider à modifier les attitudes et les motivations des élèves face à la langue seconde. C'est qu'il n'y a pas de modèle unique d'apprentissage scolaire de la langue seconde. « On ne peut pas dire que, étant bilingue sous telles conditions et à tel moment, la même personne, à un autre moment et sous d'autres conditions, sera également bilingue[11] », écrit M. Mackey en faisant référence à une recherche de Francescato. C'est par la recherche et l'expérimentation que l'on peut mettre au point les modèles pédagogiques qui conviennent à chaque milieu.

C'est pourquoi l'innovation et l'expérimentation devraient être encouragées et soutenues. En enseignement de l'anglais langue seconde, nous avons besoin de constituer un ensemble québécois de recherche et d'expérimentation; c'est la seule façon de nous assurer de la validité de nos choix

---

10. Peter Strevens, *New Orientations in the teaching of English*, Oxford, Univ. Press, 1977, p. 29. « One can go further: it is possible that there is a lower limit below which the rate of learning per hour of teaching falls off disastrously. I would put this limit at about 4-5 hours per week. Below this rate of intensity it seems that the effectiveness of learning is much less, per hour, than above it. Perhaps there are too many opportunities for forgetting; or the learning does not reach a necessary impetus or drive. Whatever the reason, « thin » courses are notoriously ineffective. »

11. Mackey, *op. cit.*, p. 5.

pédagogiques et d'en améliorer sans cesse les résultats. *L'École québécoise* faisait d'ailleurs explicitement état de cette nécessité : « Pour l'enseignement des langues secondes, le ministère estime qu'il ne doit pas imposer une formule unique et il encourage, particulièrement pour la fin du second cycle (du primaire), divers types de recherches et d'expériences[12]. » Il importe donc que cet encouragement se traduise en appui concret au déroulement, au suivi et à l'évaluation de ces expériences. L'évaluation qui a été faite des projets d'innovation naguère spécialement subventionnés par le ministère de l'Éducation retenait, parmi d'autres observations, que le programme avait permis de démontrer « le potentiel créateur que recèle le milieu scolaire et qui se manifeste, pour peu qu'on l'encourage, qu'on lui fournisse des moyens, qu'on le laisse libre de prendre des initiatives[13] ». Il y aurait sans doute lieu d'explorer les possibilités concrètes de redonner vigueur à un tel programme.

Il y a divers types d'expérimentation et d'innovation. Il y a d'abord celles qui sont relatives au début de l'enseignement de l'anglais langue seconde : le régime pédagogique du primaire prévoit qu'elles doivent être autorisées par le ministre[14].

À cet égard, le Conseil est d'avis que les choses devraient se passer au grand jour. Actuellement, l'observateur est plutôt frappé par le caractère presque clandestin de certains projets, de même que par l'absence assez généralisée d'encadrement systématique et d'évaluation ; et on ne parle pas ici des tensions inévitablement provoquées par ce genre de contexte. Cette situation n'est pas saine et serait indirectement encouragée, selon des témoignages entendus, par le fait qu'il ne s'accorderait guère d'autorisations ministérielles. La transparence mutuelle dans ce dossier servirait mieux les intérêts de tous.

Il y a aussi l'expérimentation de diverses formules pédagogiques, globalement désignées sous le terme d'« enseignement intensif ». Il s'agit de formules qui prévoient une concentration du temps et des moyens consacrés à l'enseignement de la langue seconde et dont on attend un effet environnemental positif pour le progrès dans la maîtrise de la langue.

Il ne fait aucun doute qu'il vaut la peine d'expérimenter diverses formules d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Une expérience réalisée dans une commission scolaire a permis de mesurer les effets de l'enseignement intensif, en les comparant à ceux obtenus par l'immersion[15]. Un linguiste québécois trouve la piste intéressante :

> Ces comparaisons semblent indiquer que le régime de détachement intensif conduit les enfants à des résultats comparables sinon supérieurs à ceux de l'immersion dans un laps de temps proportionnellement beaucoup plus court. Il va de soi que les résultats obtenus par le régime de détachement intensif dépassent largement les résultats obtenus par le régime traditionnel à vingt minutes par jour[16].

Faut-il adopter l'enseignement intensif au primaire ou au secondaire ? Les uns pensent qu'il faudrait commencer dès le primaire ; d'autres sont d'avis qu'il faudrait attendre au second cycle du secondaire.

---

12. *L'École québécoise*, par. 12.5.7.

13. MEQ, *Langues secondes : réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants*, 1981, coll. SREP, code : 16-0143, p. 21.

14. Règlement... du primaire, art. 46.

15. L'immersion consiste à enseigner, pendant une ou plusieurs années, une ou des matières du programme dans la langue seconde. On en traite plus longuement au chapitre 3, puisque c'est seulement pour l'enseignement du français qu'elle est permise au Québec.

16. Gilles Bibeau, *L'Éducation bilingue en Amérique du Nord*, Montréal, Guérin, 1982, p. 107.

Ce n'est que par la recherche et l'expérimentation systématiques que des réponses valides pourront être trouvées, encore qu'on ne devrait pas chercher une solution uniformément applicable à l'ensemble du Québec.

Il se fait effectivement de l'enseignement intensif dans quelques commissions scolaires. Selon le sondage fait par le Conseil, il y aurait au-delà de 500 élèves en apprentissage intensif au primaire et plus de 700 au secondaire. Ici aussi, cependant, l'observateur ne peut manquer de noter l'absence fréquente d'encadrement systématique et d'évaluation. Il en résulte un éventail d'expérimentations de tous genres, certaines plus hasardeuse que d'autres, plusieurs d'une allure peu ordonnée qui frôle parfois l'improvisation.

Le Conseil est d'avis que la recherche et l'expérimentation devraient se faire de manière transparente, que les projets devraient être bien préparés — clairement autorisés, dans les cas où une autorisation est nécessaire —, que leurs résultats devraient aussi être systématiquement évalués, le tout selon un cadre de critères et de principes connus de tous. C'est là la seule façon de s'assurer de retombées positives sur l'ensemble du système et d'éviter une prolifération plus ou moins sauvage de projets insuffisamment étayés.

C'est pourquoi le Conseil recommande :

2. *que soient clairement et officiellement encouragées — et autorisées, selon le cas — diverses formules d'expérimentation et d'innovation en enseignement de l'anglais langue seconde, en particulier en enseignement intensif, et que soit défini à cette fin un cadre publiquement connu de suivi critique et d'évaluation.*

2.3 Les enseignants

Selon le sondage fait par le Conseil auprès de 95 responsables de commissions scolaires, l'enseignement de l'anglais langue seconde au *primaire* est assuré par des « spécialistes[17] » (83,2 %) ou par des spécialistes et des professeurs titulaires (16,8 %). Très peu de commissions scolaires (5,4 %) affirment ne pouvoir disposer de spécialistes; on les trouve surtout parmi les plus petites (moins de 1 500 élèves). Les trois quarts des spécialistes ont reçu une formation adéquate. Quant à ceux qui n'ont pas reçu une telle formation, ils enseignent l'anglais surtout à cause de leur bonne connaissance de la langue (environ 80 %), les autres le faisant à cause des règles d'attribution des tâches.

Au *secondaire*, l'enseignement de l'anglais langue seconde est dispensé par des spécialistes (70,8 %) ou par des spécialistes et des professeurs titulaires (29,2 %). C'est dans les petites commissions scolaires qu'il y a le plus d'homogénéité sous cet aspect. Celles-ci sont proportionnellemeat plus nombreuses que les autres à confier cet enseignement à leurs seuls spécialistes. Selon les données obtenues, environ les deux tiers des spécialistes ont bénéficié d'une formation adéquate. Cependant, 19 des 70 commissions scolaires interrogées ont plus de la moitié de leurs spécialistes qui n'ont pas reçu une telle formation, et seulement le tiers (23 sur 70) ont embauché uniquement des spécialistes ayant reçu la formation appropriée. Des spécialistes qui n'ont pas reçu de formation pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, 63,9 % sont affectés à cet enseignement parce qu'ils ont une bonne connaissance de la langue, 36,1 % le sont à cause des règles d'attribution des tâches.

17. Le sens utilitaire premier du « spécialiste » au secondaire nous réfère à celui qui n'enseigne qu'une discipline à plusieurs groupes d'élèves, quelle que soit sa formation. Ce « spécialiste », dans les faits, peut posséder ou non une formation spécialisée reconnue officiellement.

Il y a évidemment place pour une amélioration dans les qualifications des professeurs d'anglais langue seconde, en particulier là où on confie cet enseignement à des spécialistes qui ne sont pas adéquatement formés pour cela ou à des titulaires de classe, voire à des enseignants sans formation adéquate. L'expérience montre que le titulaire est souvent tenté d'escamoter l'enseignement de l'anglais, surtout s'il ne se sent pas bien préparé pour le dispenser. Avec des spécialistes, il y a plus de chances que le temps alloué soit rigoureusement respecté et, dans des conditions normales d'embauche ou d'affectation, on peut mieux contrôler leur maîtrise de la langue.

Toutefois, rappelons-le, il ne suffit pas de posséder une connaissance convenable de la langue, bien que cela constitue un préalable essentiel. Encore faut-il connaître aussi l'environnement culturel dont la langue est l'expression. C'est du reste ce à quoi invite le programme, qui se propose d'« éveiller et de sensibiliser l'élève à la communauté anglophone et aux locuteurs de langue anglaise » et, par la même occasion, « de développer et de maintenir des attitudes positives face à l'apprentissage de la langue anglaise[18] ». Il importe aussi d'être qualifié en didactique de l'enseignement de la langue. Le professeur doit être apte à évaluer les besoins et la marche de ses élèves et à adapter, en conséquence, la forme de son enseignement et les activités propres à assurer l'atteinte des objectifs du programme. Il doit aussi servir de modèle, car, pour ses élèves, il est la norme, tant en ce qui touche la prononciation qu'en ce qui a trait à la forme correcte de l'expression. Il est donc de première importance que le professeur d'anglais possède une parfaite connaissance de la langue et qu'il soit en même temps formé spécialement en vue de son enseignement. On doit aussi lui fournir l'occasion de se perfectionner, particulièrement lorsqu'il doit mettre en application un nouveau programme.

Il convient d'attirer l'attention du Ministère et des syndicats sur les dommages que peuvent causer à l'enseignement de la langue seconde les enseignants qui, à cause des règles d'attribution des tâches, y sont affectés sans posséder une maîtrise suffisante de la langue à enseigner ou de la didactique appropriée. Le « champ » de la langue seconde devrait être mieux protégé, sinon on risque de compromettre l'atteinte des objectifs du nouveau programme. Dans les règles d'attribution des tâches, le critère de la « capacité » devrait être plus rigoureusement respecté, les candidats à l'enseignement de la langue seconde devraient posséder la langue, bénéficier d'une formation didactique adéquate et connaître le mieux possible la culture anglo-québécoise. L'accroissement de la polyvalence des enseignants, que le Conseil a déjà eu l'occasion de mettre de l'avant, ne serait pas souhaitable s'il devait signifier qu'on puisse affecter des enseignants à des enseignements pour lesquels ils n'auraient pas la compétence.

Le Conseil recommande :

3. *que ne soient affectés à l'enseignement de l'anglais langue seconde que des enseignants qui ont une maîtrise dûment attestée de la langue anglaise et une formation didactique adéquate.*

Quant à la tâche typique du spécialiste de l'anglais, elle est de 21,9 périodes par semaine en moyenne. Cette tâche apparaît légèrement supérieure dans la région de Montréal et varie avec la taille des commissions scolaires. Rappelons qu'à Montréal, il y a plus d'élèves par classe (26,5) qu'ailleurs au Québec (24,0) et que le nombre d'élèves apparaît directement proportionnel à la taille de la commission scolaire. Actuellement, les trois quarts des commissions scolaires ont des spécialistes de l'anglais qui travaillent dans plus d'une école. Plus de 80 % des spécialistes sont dans cette situation, surtout à l'extérieur de Montréal et dans les commissions scolaires de plus de 1 500 élèves. Au primaire et au secondaire, les spécialistes rencontrent plus de six groupes différents.

18. Programme du primaire, p. 19.

2.4 L'encadrement

L'animation pédagogique au primaire est assurée par un conseiller pédagogique dans un peu plus de la moitié des commissions scolaires; dans 15 % des commissions scolaires, il n'y a aucun conseiller pédagogique, surtout à l'extérieur de la région montréalaise. Au secondaire, dans 65 % des cas, l'animation pédagogique est confiée à un conseiller pédagogique. Il reste quelques commissions scolaires où on n'en compte aucun. Comme il n'y a plus de fonds spécifiquement accordés par le Ministère pour l'embauche de conseillers pédagogiques, les commissions scolaires qui désirent le faire doivent assumer les frais à même leur enveloppe budgétaire. Si on décide de maintenir en place un conseiller pédagogique, on diversifie sa tâche en lui confiant d'autres disciplines. Il est pourtant nécessaire que quelqu'un dans la commission scolaire développe un intérêt soutenu pour l'enseignement efficace de la langue seconde. Les programmes deviennent de plus en plus complexes; la charge des directeurs d'école est toujours assez lourde et ne leur permet guère d'assurer que l'esprit du nouveau programme d'anglais sera respecté.

C'est pourquoi le Conseil recommande:

4. *que, en dépit des contraintes budgétaires, les commissions scolaires fassent tout en leur pouvoir pour assurer l'animation pédagogique des enseignants en anglais langue seconde, en particulier en désignant un conseiller pédagogique à temps plein ou à temps partiel, selon le cas.*

2.5 Le matériel didactique

Le matériel didactique est très fréquemment produit par les professeurs eux-mêmes, soit à cause d'une carence du marché, soit pour adapter ce qui existe aux besoins régionaux. On constate aussi que, dans une commission scolaire sur deux, le matériel est acheté. Enfin, il arrive qu'il soit emprunté à d'autres commissions scolaires.

Dans les commissions scolaires francophones, les responsables de l'enseignement de l'anglais au *primaire* ont souligné l'importance du matériel didactique en le plaçant à peu près sur le même pied que la révision du programme (87,1 % et 90,7 % respectivement) comme facteur d'amélioration de l'enseignement de l'anglais. En ce qui concerne l'apprentissage des élèves, les facteurs les plus importants d'amélioration seraient: la compétence accrue des professeurs (84,1 %), l'amélioration des moyens didactiques (83,3 %) et la révision du programme (83,3 %).

Au *secondaire*, on attribue l'amélioration de l'enseignement d'abord à la compétence accrue des professeurs (81,8 %), ensuite à une meilleure qualité du matériel didactique (75,8 %). En ce qui concerne l'apprentissage des élèves, la compétence accrue des professeurs et l'amélioration des moyens didactiques comptent parmi les facteurs les plus importants de progrès.

C'est pourquoi le Conseil recommande:

5. *que la production d'un matériel didactique de qualité pour l'enseignement de l'anglais langue seconde fasse l'objet d'une action vigoureuse; qu'à cette fin, on en encourage la production par les enseignants et les conseillers pédagogiques et que, de concert avec les maisons d'édition, on assure la mise en circulation des meilleures productions locales de matériel didactique.*

Chapitre III
L'enseignement du français langue seconde

Ce troisième et dernier chapitre porte spécifiquement sur l'enseignement du français langue seconde. Comme dans le cas du chapitre précédent, on y traite essentiellement de données, de faits et de témoignages et c'est en les lisant à la lumière des paramètres exposés dans le premier chapitre que le Conseil soumet ses observations et ses recommandations. L'exposé suit aussi sensiblement le même plan de développement que dans le chapitre précédent.

3.1 Le cadre organisationnel de l'enseignement

3.1.1 Les régimes pédagogiques

Le règlement concernant le régime pédagogique du primaire stipule que, dans les écoles anglophones, l'enseignement du français langue seconde commence dès la première année du primaire, à raison de deux heures par semaine. Au secondaire, le règlement exige quatre crédits par année, soit une centaine d'heures d'activités pour chacune des années du cours. De plus, pour la sanction des études secondaires, parmi les quarante crédits obligatoires, il doit y avoir quatre crédits en 4e secondaire et quatre en 5e secondaire en français langue seconde. En outre, tant au primaire qu'au secondaire, « la commission scolaire peut utiliser le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, conformément aux règles établies par le ministre[1] ».

3.1.2 Les programmes

C'est en 1985 et en 1986 que deviendront obligatoires les nouveaux programmes de français langue seconde, au secondaire et au primaire. Destinés à remplacer les programmes cadres de 1972, qu'on jugeait trop vagues et trop orientés vers la langue, sa phonétique et ses structures, ils tendent plutôt à développer chez les élèves des habitudes de communication par des mises en situation adaptées à leurs besoins et à leurs intérêts. De sorte qu'à la fin du secondaire, les élèves devraient être aptes à communiquer « dans les situations où l'usage de la langue française (leur) est nécessaire et utile[2] ». Ils devraient alors être capables de comprendre et de s'exprimer, oralement ou par écrit, dans des situations mettant en cause leurs besoins et leurs intérêts. De plus, les programmes se proposent de développer chez l'élève « la confiance en soi, lorsqu'il utilise la langue française »; dans cette intention, le professeur accordera « la priorité *au message d'abord*, à la forme ensuite[3] ». Les auteurs du programme insistent aussi sur la nécessité de favoriser des attitudes positives envers la langue seconde et « d'éveiller et de sensibiliser l'élève à la communauté francophone du Québec et aux individus qui parlent français[4] ».

Dans les écoles anglophones, l'*implantation* du nouveau programme de français langue seconde est commencée. Dans certains cas, cette phase obligatoire se déroule de façon satisfaisante, selon l'information que le Conseil a obtenue. Dans d'autres cas, on allègue le manque de temps pour le présenter aux enseignants; ailleurs, on manque de ressources pour le perfectionnement des enseignants dans l'esprit du nouveau programme. L'absence de matériel didactique est aussi signalée

1. Règlement... pour le primaire, art. 47; pour le secondaire, art. 41.

2. Ministère de l'Éducation, *Programmes d'études. Secondaire. Français langue seconde. Second cycle*, 1983 (code: 16-3422), p. 5.

3. *Ibid.*, p. 12.

4. *Ibid.*, p. 13.

comme une condition insatisfaisante. Quant à l'*application* du nouveau programme en classe, elle se fera selon le calendrier suivant, comme nous l'a fait savoir la coordonnatrice de cet enseignement au ministère de l'Éducation :

Primaire	1er cycle	1986
	2e cycle	1988
Secondaire	I et II	1985
	III	1986
	IV	1987
	V	1988

Néanmoins, on a déjà, à titre expérimental, introduit le nouveau programme dans près de la moitié des commissions scolaires. On nous a fait remarquer que son application se fait aisément lorsque la commission scolaire dispose d'un personnel compétent pour élaborer des modules d'enseignement.

3.2 Les modalités de l'enseignement

Le *nombre d'élèves* par classe, au *primaire*, dans les écoles de langue anglaise, est en moyenne de 26,1. Il est de 25,3 dans les commissions scolaires de moins de 4 000 élèves, et de 27 dans celles qui comptent plus de 5 000 élèves.

Au *secondaire*, cette moyenne serait de 27,4 pour l'ensemble des commissions scolaires, de 26,8 pour celles de moins de 5 000 élèves, et de 29 pour celles de 10 000 et plus.

Quant *au temps qui est consacré à l'enseignement* du programme régulier (à l'exception de l'immersion), il est de plus de 120 minutes par semaine dans toutes les commissions scolaires, au *primaire*. Au *secondaire*, la moyenne de ce temps serait d'environ 225 minutes dans les deux cycles, ce qui, d'après les calculs (temps d'enseignement, nombre d'élèves en classe), permettrait au finissant de l'école secondaire, après onze années d'étude, d'avoir joui théoriquement d'environ 60 heures d'exercice individuel d'expression en français en classe.

Comme ce temps a été jugé insuffisant pour que les élèves parviennent à une certaine maîtrise du français dans les communications courantes, et pour faciliter l'insertion socioculturelle des jeunes à la société québécoise, des parents et un certain nombre de commissions scolaires ont estimé nécessaire qu'il y ait des programmes spéciaux pour augmenter le temps de contact des élèves avec la langue française à l'école. C'est pourquoi, dans certaines commissions scolaires, on trouve actuellement 30 % des élèves inscrits dans des programmes dits d'immersion, et 12 % dans des programmes d'enseignement intensif de français.

3.3 Les pratiques d'immersion

Des parents estiment depuis longtemps, au moins depuis 1965 à Saint-Lambert, que le modèle prescrit pour l'enseignement du français, surtout tel qu'il se présente maintenant (régime pédagogique et programme ordinaire ou « core program »), est inadéquat.

C'est pourquoi, notamment dans les commissions scolaires qui desservent un territoire dont la population anglophone est plutôt homogène, on ajoute au minimum requis un certain nombre d'heures. Les formules peuvent varier d'une commission scolaire à l'autre, ou d'une école à l'autre, mais elles ont en commun d'utiliser les disciplines scolaires comme moyens d'enseignement de la langue seconde.

Selon que l'école utilise le français comme langue d'enseignement d'une ou de toutes les matières, on parle d'immersion partielle ou totale. On distingue ainsi trois stades d'immersion : pratiquée au début du primaire — parfois même dès la maternelle — c'est l'*immersion précoce* (early immersion), qui touche les élèves des deux premières années ; l'*immersion moyenne* (delayed immersion) est introduite dans les trois années suivantes ; enfin, l'*immersion tardive* (late immersion) vient en sixième ou au cours des deux premières années du secondaire[5].

Depuis son apparition à Saint-Lambert en 1965, l'enseignement du français, langue seconde, par immersion a gagné d'autres endroits, particulièrement dans la région montréalaise. En même temps, cette méthode a été l'objet de nombreux rapports d'observation sous tous ses aspects. Il fallait vérifier ses résultats en ce qui concerne l'apprentissage du français par les élèves, en même temps que ses conséquences sur leur langue maternelle. Là-dessus, voici ce qu'écrit un chercheur de l'Université McGill qui suit de près, depuis plusieurs années, l'application de cette formule.

> Il apparaît que les programmes d'immersion en langue seconde sont réalisables et efficaces comme méthode d'enseignement à l'intention des enfants de la majorité linguistique. Les résultats d'un grand nombre d'évaluations faites sur une période de temps importante ont démontré de façon stable que les enfants qui ont bénéficié de ces programmes ne connaissent pas de déficiences importantes dans la formation de leur langue maternelle ni dans leurs résultats scolaires. En même temps, ils obtiennent une compétence pratique en langue seconde qui s'avère, de façon marquante, meilleure que celle des élèves qui sont restés dans les programmes ordinaires de langue seconde (Traduction)[6].

Il faut préciser, toutefois, comme les chercheurs ne manquent pas de le signaler, que, l'adhésion à ces programmes étant libre, il s'ensuit que les résultats ne sont valides que pour cette catégorie d'élèves qui ont choisi cette formule. De plus, il est important d'ajouter que l'enseignement dit par immersion est actuellement pratiqué dans les écoles de langue anglaise, c'est-à-dire, pour employer les termes mêmes de M. Fred Genesee, les écoles qui sont fréquentées par les élèves de la majorité linguistique de l'Amérique du Nord et que, en conséquence, il n'est pas automatiquement transférable à d'autres groupes linguistiques. Cette forme d'enseignement cherche aussi à suppléer ce que le milieu social, voire la famille, ne peuvent donner, à savoir un contact plus fréquent et de bonne qualité avec la langue française comme langue de communication avec les francophones. Même là, toutefois, la salle de classe ne représente qu'une partie de la réalité, car les élèves ne communiquent toujours qu'entre eux. À ce sujet, M. Stern remarque avec pertinence :

> L'immersion demeure en grande partie un phénomène linguistique confiné à la salle de classe. Il n'a pas débouché automatiquement sur l'amélioration ou l'augmentation des contacts entre jeunes anglophones et francophones. En conséquence, l'immersion n'a pas complètement répondu jusqu'ici aux attentes d'ordre social, socio-culturel ou socio-politique[7].

---

5. Voir Fred Genesee, « Bilingual education of majority-language children : The Immersion experiments in review », dans *Applied Psycholinguistics*, 1983, vol. 4, pp. 1-46. Aussi H.H. Stern, « L'immersion linguistique : une expérience fascinante », dans *Langue et société*, publication du Commissaire aux langues officielles, no 4, printemps-été 1981, pp. 3-6.

6. « Second-language Immersion programs have been found to be feasible and effective forms of education for majority-language children. The results of numerous longitudinal evaluation have consistently indicated that majority-language children participating in the programs do not experience any long-term deficits in native-language development or academic achievement. At the same time, they achieve functional competence in the second language that is markedly better than that of students in core second-language programs. » Fred Genesee, *loc. cit.*, pp. 3-6.

7. « Immersion has remained mainly a classroom language phenomenon in the restricted sense. It has not automatically led to better or more intensive contacts with the francophone peer group, and consequently, some of the social, sociocultural, and sociopolitical expectations of immersion have as yet remained largely unfulfilled ». H.H. Stern, « A Quiet Language Revolution : Second-Language Teaching in Canadian Contexts. Achievements and New Directions », dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 40, no 4, mai 1984, p. 514.

La plupart des personnes rencontrées s'interrogent sur l'intérêt réel manifesté par le ministère de l'Éducation au sujet de la formule de l'enseignement par immersion du français langue seconde. On aimerait qu'il publie des documents sur ce sujet, comme des résultats de recherche, des programmes à l'usage des écoles. En un mot, on désire avoir l'appui du Ministère, non seulement pour obtenir les autorisations, mais aussi dans l'application et le suivi de cette forme d'enseignement.

Le Conseil recommande donc:

6. *Que l'enseignement par immersion du français langue seconde reçoive une attention plus concrète et, à l'instar d'autres programmes d'enseignement, donne lieu à des actions d'information, de développement et d'expérimentations systématiques.*

3.4 Les enseignants

Ce qui a été dit précédemment sur le professeur d'anglais langue seconde peut s'appliquer aussi, *mutatis mutandis*, à son collègue de français langue seconde. La formation en didactique et la connaissance de la langue ne sont pas moins nécessaires chez l'un que chez l'autre.

Il y a toutefois une préoccupation spécifique dont les professeurs doivent tenir compte: elle concerne la qualité du français qui devrait être enseigné dans les écoles.

Des questions se posent: faut-il se limiter au noyau de la langue, à sa partie plus normalisée, et laisser dans l'ombre ce qui s'en écarte, c'est-à-dire les éléments de la variation géographique, sociologique, culturelle et autre? Faut-il plutôt donner une formation qui laisse une large part à la variation et qui inclue certaines tournures particulières que celui qui veut apprendre le français langue seconde devra pouvoir à tout le moins comprendre?

La réponse tient peut-être dans l'expression « compétence à communiquer ». Cette expression signifie que l'on doit avoir acquis, pour être compétent dans une langue, la maîtrise des structures fondamentales de la langue. Mais celles-ci doivent pouvoir servir dans des circonstances de communication bien réelles où interviennent, inévitablement, des éléments moins normalisés. Dans ses interactions avec les autres locuteurs de la langue cible, celui qui veut apprendre une langue seconde doit pouvoir reconnaître et décoder ces éléments. Il doit apprendre à les identifier comme tels, c'est-à-dire comme faisant partie de la langue parlée. D'ailleurs, les oppositions qu'on est parfois tenté d'introduire ont quelque chose d'artificiel. Ainsi, il existe au Québec un français à la fois correct et québécois qui est très aisément compris au plan international. En en faisant un point de référence, on ne court guère le risque de compromettre l'acquisition du français dit standard.

La préoccupation de la norme se fait sentir plus spécialement chez les anglophones, avons-nous dit. Il ne faudrait pas oublier que, même chez eux, on s'interroge sur la nature de l'anglais qui est parlé au Canada, aussi étonnant que cela puisse paraître à ceux pour qui l'anglais est international[8]. Des phénomènes analogues sont observables pour le français dans d'autres pays francophones, y compris la France. Quelle que soit la langue enseignée, il y a donc des variations dont il faut tenir compte; c'est ce qui fait la différence, au minimum, entre la langue écrite et la langue parlée.

---

8. Grace Jolly, « La codification de l'anglais canadien », dans Conseil de la langue française, *La norme linguistique*, textes colligés et présentés par Édith Bédard et Jacques Maurais, 1983, p. 733.

Dans l'exercice de leur profession, la variation linguistique est pour tous les professeurs un embarras permanent. Certains finissent par envier ceux qui enseignent le français en pays étranger, là où il n'y a pas de francophones pour compromettre le français de la classe[9].

Le Conseil recommande :

7. ***Que les commissions scolaires s'assurent que la nature du français enseigné aux élèves non francophones rencontre les normes du français standard et tienne compte des particularités du français québécois et que, à cette fin, soit exigée des enseignants une préparation adéquate.***

Au primaire, neuf enseignants sur dix, en français langue seconde, sont dits *spécialistes*[10]. Ils ont reçu une formation adéquate, dans la même proportion. Au secondaire, quelle que soit la taille de la commission scolaire, il y a aussi neuf enseignants sur dix qui sont affectés uniquement à cet enseignement ; les trois quarts sont bénéficié d'une formation adéquate, et les autres enseignent à cause de leur bonne connaissance du français ou par suite de l'application des règles d'attribution des tâches.

L'animation pédagogique, au primaire, est confiée au conseiller pédagogique ou à un coordonnateur, au secondaire, elle est de la responsabilité du conseiller pédagogique et d'un chef de groupe[11].

3.5 Le matériel didactique et les moyens d'apprentissage

À partir du moment où un programme devient obligatoire, les enseignants et les élèves devraient avoir en main le matériel didactique nécessaire. Il surgit des difficultés, en effet, lorsque le programme est mis en application alors que le matériel didactique n'est pas encore prêt. On connaît les mêmes difficultés en phase d'implantation, lorsqu'on veut mettre le nouveau programme en expérimentation, par suite d'une décision prise localement, ce qui est le cas présentement dans quelques écoles anglophones. Les auteurs et les éditeurs n'ont évidemment pas encore eu le temps de produire le matériel requis. Les enseignants ne disposent pas alors des outils adéquats pour rencontrer les objectifs du nouveau programme. Il en résulte un sentiment d'insatisfaction qui peut devenir permanent, car, selon l'information reçue, il est peu probable que les écoles anglophones puissent jamais avoir le matériel didactique approprié au nouveau programme. Chez les éditeurs, on argue du fait que le marché québécois est trop peu considérable pour que la production soit rentable. C'est pourquoi des enseignants et des conseillers pédagogiques, ici et là, ont pris sur eux-mêmes de préparer des manuels et des cahiers utilisables en classe. Cette initiative mérite plus que des encouragements ; il lui faut aussi le soutien financier adéquat, car c'est là un effort louable pour assurer une bonne qualité de matériel qui soit adapté aux particularités de la société québécoise.

Dans les programmes d'immersion, les enseignants manquent aussi de manuels adaptés à l'enseignement en français de disciplines du programme, comme les mathématiques, l'histoire ou d'autres. Il serait bon que l'on se penche systématiquement sur cette question.

---

9. Ariane Archambault et Jean-Claude Corbeil, *L'enseignement du français langue seconde aux adultes*, Québec, Conseil de la langue française, 1982, p. 106. (Coll. Notes et documents, 23).

10. Le spécialiste est celui qui enseigne une seule matière à un ou plusieurs groupes d'élèves, qu'il ait reçu ou non la formation appropriée.

11. Les commentaires que nous avons faits aux sections 2.3 et 2.4 du chapitre précédent pourraient prendre place ici, à quelques nuances près.

Le Conseil recommande :

8. *Que soient encouragées et soutenues les initiatives visant à produire du matériel didactique adapté aux besoins en français langue seconde des élèves des écoles primaires et secondaires anglophones du Québec, tant pour l'enseignement régulier (core program) que pour l'enseignement par immersion ; à cette fin, qu'un effort systématique soit fait pour inventorier et évaluer ces expériences et le matériel produit, en améliorer les conditions de réalisation et en assurer, de concert avec les éditeurs, la diffusion requise.*

Parmi les autres moyens d'apprentissage, nous avons déjà mentionné les formules de visites, d'échanges, d'études. Ici encore, les occasions ne manquent pas, car les régions du Québec présentent des visages variés et chacune possède son caractère particulier digne d'intérêt. Les jeunes qui apprennent le français langue seconde et qui veulent en même temps mieux connaître ceux dont c'est la langue maternelle ont ainsi beaucoup de possibilités, tant en ce qui concerne la préparation des visites ou des échanges qu'en ce qui concerne le séjour en milieux francophones. Ces mises en communication peuvent évidemment se faire dans les deux directions : les jeunes francophones retireraient beaucoup d'avantages à connaître les concentrations anglophones du Québec. Car, quelles que soient les méthodes utilisées, il faut que l'enseignement de la langue, comme le souligne M. Stern, ne se confine pas à la salle de classe, mais débouche sur la communication entre jeunes.

Aussi le Conseil recommande-t-il :

9. *Que soient favorisées et intensifiées les communications des élèves de langue anglaise avec les élèves de langue française.*

Conclusion

Le dossier de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes n'a jamais été un dossier facile. Trop de facteurs culturels, sociaux, politiques, émotifs même, en affectent et en alourdissent la problématique. Il importe tout de même qu'on s'en saisisse de la manière la plus nette et la plus sereine possible, d'autant plus que certains constats et certaines attentes semblent faire l'objet de consensus dans des couches importantes de la population. Les constats concernent principalement les lacunes observables dans l'atteinte des objectifs visés; les attentes ont surtout trait à l'efficacité des moyens pris et à l'amélioration des résultats obtenus.

Le Conseil avait résolu d'aborder les questions didactiques liées à l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes en les situant le mieux possible à l'intérieur du contexte socioculturel propre au Québec. C'est pourquoi il a jugé essentiel de procéder d'abord aux descriptions et aux rappels qui permettent seuls d'établir le bien-fondé des recommandations qu'il soumet ensuite.

Par delà le caractère forcément fragmenté de ces recommandations particulières, on ne perdra pas de vue le message de fond du présent avis, lequel concerne la nécessité d'une relance significative de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes. Si tant est, bien sûr, que l'on veuille atteindre en ces matières des résultats tangibles et satisfaisants. Le Conseil est convaincu, quant à lui, qu'il y a là des enjeux importants, tant pour les individus que pour l'ensemble de la société québécoise. Avec un poids et une urgence qui varient assurément selon les régions, mais que, pour l'essentiel, personne au Québec ne saurait impunément ignorer ou négliger.

Le Conseil tient donc à *rappeler* au ministre de l'Éducation et aux divers intervenants concernés:

- *que le français est la langue nationale du Québec et que, en conséquence, il doit faire l'objet d'une promotion scolaire vigoureuse et concertée, à la fois comme langue maternelle et comme langue seconde;*
- *que le choix du français comme langue nationale entraîne aussi l'obligation de tout mettre en oeuvre pour assurer à tous les élèves non francophones un enseignement du français qui soit efficace et de qualité;*
- *que le français est une langue minoritaire en Amérique du Nord et que, à ce titre, son développement doit faire l'objet d'une vigilance particulière, comme doit être entourée de précautions pédagogiques toute relance de l'enseignement de l'anglais langue seconde;*
- *que les politiques scolaires d'enseignement des langues secondes ne peuvent pas être dissociées des politiques et des mesures destinées à assurer la qualité du français et de l'anglais langues maternelles et que cela vaut aussi pour les diverses langues d'origine.*

Le Conseil juge également important d'*attirer l'attention* sur

- *l'importance pour les Québécois francophones d'accéder à une maîtrise suffisante de l'anglais langue seconde et sur la nécessité de tout mettre en oeuvre pour assurer à tous les élèves non anglophones un enseignement de l'anglais langue seconde qui soit efficace et de qualité;*
- *la nécessité de raviver la détermination des familles et des communautés et de solliciter leur appui pour développer chez les élèves une attitude positive face à l'apprentissage du français et de l'anglais langues secondes;*
- *l'importance première de la compétence linguistique des enseignants affectés à l'enseignement des langues secondes et, conséquemment, sur la nécessité de veiller à leur assurer des modalités adaptées de perfectionnement et un matériel didactique de qualité.*

S'inspirant de ces rappels et de ces insistances, le Conseil *recommande* :

1. *que les commissions scolaires allouent à l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire au moins tout le temps qui est prescrit par le régime pédagogique pour l'atteinte des objectifs du programme ;*

2. *que soient clairement et officiellement encouragées — et autorisées, selon le cas — diverses formules d'expérimentation et d'innovation en enseignement de l'anglais langue seconde, en particulier en enseignement intensif, et que soit défini à cette fin un cadre publiquement connu de suivi critique et d'évaluation ;*

3. *que ne soient affectés à l'enseignement de l'anglais langue seconde que des enseignants qui ont une maîtrise dûment attestée de la langue anglaise et une formation didactique ;*

4. *que, en dépit des contraintes budgétaires, les commissions scolaires fassent tout en leur pouvoir pour assurer l'animation pédagogique des enseignants en anglais langue seconde, en particulier en désignant un conseiller pédagogique à temps plein ou à temps partiel, selon le cas ;*

5. *que la production d'un matériel didactique de qualité pour l'enseignement de l'anglais langue seconde fasse l'objet d'une action vigoureuse ; qu'à cette fin, on en encourage la production par les enseignants et les conseillers pédagogiques et que, de concert avec les maisons d'édition, on assure la mise en circulation des meilleures productions locales de matériel didactique ;*

6. *que l'enseignement par immersion du français langue seconde reçoive une attention plus concrète et, à l'instar d'autres programmes d'enseignement, donne lieu à des actions d'information, de développement et d'expérimentations systématiques ;*

7. *que les commissions scolaires s'assurent que la qualité du français enseigné aux élèves non francophones rencontre les normes du français standard et tienne compte des particularités du français québécois et que, à cette fin, soit exigée des enseignants une préparation adéquate ;*

8. *que soient encouragées et soutenues les initiatives visant à produire du matériel didactique adapté aux besoins en français langue seconde des élèves des écoles primaires et secondaires anglophones du Québec, tant pour l'enseignement régulier (core program) que pour l'enseignement par immersion ; à cette fin, qu'un effort systématique soit fait pour inventorier et évaluer ces expériences et le matériel produit, en améliorer les conditions de réalisation et en assurer, de concert avec les éditeurs, la diffusion requise ;*

9. *que soient favorisées et intensifiées les communications des élèves de langue anglaise avec les élèves de langue française.*

Le Conseil souhaite que ses conclusions contribueront à susciter des prises de conscience et à alimenter des réflexions qui débouchent le plus rapidement possible sur l'action.

Bibliographie

En plus des ouvrages mentionnés dans les notes infrapaginales, le comité a aussi pris connaissance de la documentation suivante.

BIBEAU, Gilles et Émile BESSETTE

« L'apprentissage précoce des langues secondes », dans *Québec français*, mai 1978, pp. 62-71; octobre 1978, pp. 58-63; mars 1979, pp. 72-76.

COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL

La C.E.P.G.M. a procédé, au cours des dix dernières années, à un grand nombre d'évaluations sur l'enseignement du français langue seconde dans ses écoles, en particulier sur les formules d'immersion et d'enseignement intensif. Le comité a reçu une cinquantaine de rapports, dont la majorité ont été préparés par M. Fred Genesee, de l'Université McGill et par madame Ellen Adiv, de la C.E.P.G.M.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Report of the Study on the Learning-Teaching of French in the English Schools of the Montreal Catholic School Commission, 1977, par André Douesnard avec la participation de Serge Racine.

LAMBERT, W.E. et G.R. TUCKER

Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment, Rowley, Newbury House Publishers, Inc., 1969, 248 p.

MACKEY, William F.

The Contextual Revolt in Language Teaching: Its Theoretical Foundations, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 25 p.

« Interaction, interférence et interlangue: rapports entre bilinguisme et didactique des langues », dans *Langues et linguistique*, vol. I, n° 8, 1982, pp. 45-64.

Un siècle de colloques sur la didactique des langues, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978, 221 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec, par Jacques Lapointe, Theresa O'Farrell-Gagnon *et al.*, 1977, 139 pages plus annexes.

Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, par Pierre Georgeault et Marcel Danan, 1977, 139 pages.

Guide d'évaluation en classe. Primaire. Langues secondes: anglais, français, Version préliminaire, 1983, par Denise Lussier-Chasles et Marcel Danan, 229 pages.

Guide pédagogique. Primaire. Français langue seconde, 1983, 70 pages.

Guide pédagogique. Primaire. Anglais langue seconde, 1984, 91 pages.

COMITÉ DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Dossier 3: *Modifications des conditions d'enseignement. Anglais langue seconde*, 1978, par Denise Lussier, 285 pages.

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES

Mise en place et expérimentation d'une nouvelle approche en français et en anglais langues secondes, en sixième année selon le mode d'enseignement des classes d'accueil. Deuxième année d'expérimentation, 1975-1979.

Consultations du comité

1. Organismes

- Société pour la promotion de l'anglais au Québec (SPEAQ)
- Quebec Federation of Home and School Associations
- Provincial Association of Protestant Teachers
- Fédération des comités de parents de la province de Québec
- Central Parents' Committee (Comité central des parents de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal)

2. Commissions scolaires (conseillers pédagogiques)

- Commission scolaire Baldwin-Cartier
- Commission des écoles catholiques de Montréal (secteur anglais)
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
- Commission scolaire de Lakeshore
- Commission scolaire Laurenval
- Commission scolaire régionale protestante South Shore
- Commission scolaire régionale protestante de Western Québec

3. Écoles visitées

- École Allancroft (Lakeshore)
- Lindsay Place High School (Lakeshore)
- Polyvalente Seigneurie, Beauport (C.S.R. Orléans)
- École Morissette, Loretteville (C.S. Jeune-Lorette)

4. Personnes consultées

- Monsieur Gilles Bibeau, Université de Montréal
- Madame Alison D'Anglejan, Université de Montréal
- Monsieur Jacques Falmagne, Université de Montréal
- Monsieur Fred Genesee, Université McGill
- Madame Patsy Lightbown, Université Concordia
- Monsieur William-F. Mackey, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval
- Madame Ilonka Schmidt-Mackey, Université Laval

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu-Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Kathryn ANDERSON
Directrice au Centre Dialogue de l'Église Unis du Canada
Montréal

Gerald AUCHINLECK
Président du Comité protestant
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur au Département des sciences politiques à l'Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Enseignant
Président du Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Étudiante
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson (Vaillancourt & Samson)
Beauport

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Animatrice sociale
Rimouski

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Longueuil

Donald BURGESS
Associate professor, Administration & Policy Studies
Baie d'Urfé

Claude CAPISTRAN
Directeur général à la Commission scolaire de Varennes
Sorel

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs unis de l'automobile
Montréal

John F. GECI
Directeur général adjoint à la Commission des écoles catholiques de Montréal
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de photos et président (par intérim) de la Fédération des comités de parents
Brossard

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre de la Fédération québécoise des directeurs d'école — C.E.C.M.
Laval

Pierrette GODBOULT-PERREAULT
Organisatrice communautaire au Conseil de la Famille Richelieu-Yamaska & secrétaire du Conseil d'administration de la Confédération des organismes familiaux
Saint-Hyacinthe

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre de comités de parents
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur de l'École institutionnelle Mgr Boucher
Kamouraska

Ann ROBINSON
professeur de droit et présidente de la FAPUQ
Saint-Sauveur-des-Monts

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et enseignement religieux
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur de la Revue Jonathan
Montréal

Secrétaire

Raymond PARÉ